

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY**

**DIZERTAČNÍ PRÁCE**

**EVALUAČNÍ REALITA V PROJEKTOVÉM  
A PROBLÉMOVÉM VYUČOVÁNÍ**

**EVALUATION REALITY IN PROJECT AND PROBLEM  
SOLVING**

Dizertační práce  
Mgr. JANA JIROUŠKOVÁ  
Doktorský studijní program, Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova  
Školitel: Doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.  
Praha 2019

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně a použila pouze literaturu a zdroje uvedené v seznamu.

Praha březen 2019  
Jana Jiroušková

Děkuji své školitelce Doc. PhDr. Marii Fulkové PhD. za trpělivé, tolerantní a inspirující vedení mé práce.

Děkuji žákům základní školy, kde vyučuji za vstřícnost, psaní hodnocení a sebehodnocení.

Děkuji vedení základní školy, kde vyučuji za možnost a povolení udělat výzkum.

Děkuji všem pedagogům, kteří si našli čas a odpovídali na mé dotazy, reagovali na dotazník, který vyplnili.

Děkuji svému manželovi Pavlovi za pomoc a trpělivost.

# EVALUAČNÍ REALITA V PROJEKTOVÉM A PROBLÉMOVÉM VYUČOVÁNÍ

## ABSTRAKT:

V předložené disertaci byla hlavním předmětem badatelského zájmu analýza a hodnotící reflexe evaluačních situací ve výtvarné výchově na 2. stupni základní školy. Jejím cílem bylo přispět k žádoucím změnám v přístupu učitelů ke všem procesům, které probíhají ve výtvarné výchově; těžištěm jsou procesy evaluační. Výzkum byl koncipován jako akční badatelsko-pedagogický se zaměřením na vnímání komplexnosti výuky očima žáků v průběhu i závěru krátkodobých i dlouhodobých projektů a na identifikaci faktorů, které přispívají k celostnímu rozvoji osobnosti žáka v oblastech klíčových kompetencí: pracovní, komunikační, interakční, sociální, evaluační.

Didaktickým východiskem výzkumu byly problémové situace, nabízené žákům k řešení. První oblastí badatelského zájmu byly postojové orientace žáků k zadávaným výtvarným projektům a dynamika vyučovacího procesu, ovlivněná, hodnotícími situacemi vznikajícími ve výuce. Ve druhé oblasti byla zkoumána oblast žákovských postojů uvnitř vyučovacího procesu charakterizovaného metodou problémového vyučování.

Výstupem je teoreticky zdůvodněný/podložený, didakticky reflektovaný a experimentálně ověřený **model projektové výuky a problémových situací v ní obsažených**. Prostřednictvím tohoto modelu, navrženého pro výzkumný účel, byly potvrzeny přínosy projektové a problémové výuky jako významných faktorů rozvoje hodnotících kompetencí žáků i vyučujících ve výtvarné výchově na základní škole.

**Klíčová slova:** výtvarná výchova, evaluační procesy, projektová výuka, problémové situace, výzkumný výukový model, postoje žáků k evaluaci, hodnotící kompetence žáků, akční výzkum, smíšený výzkumný design.



## **EVALUATION REALITY IN PROJECT AND PROBLEM SOLVING**

### **ABSTRACT:**

In the presented dissertation, the main subject of the research interest was the analysis and the evaluation reflection of the evaluation situations in art education of older pupils at elementary school. Its goal was to contribute to the desired changes in teachers' approach to all the processes taking place in art education; the evaluation processes are essential. The research was designed as an action and pedagogical - based research with focus on the perception of the complexity through the student's eyes during the course as well as the conclusion of short-term and long-term projects and the identification of factors contributing to the student's personality development in the areas of key competencies: work, communication, interaction, social skills and evaluation.

The didactic starting point of the research was the method of problematic situations being offered to students to solve. The first area of research interest were the attitudinal orientations of students to the given art projects and the dynamics of the teaching process, influenced by the evaluation situations arising in the classroom during the lesson. In the second part, the field of the student attitudes was examined within the teaching process characterized by the method of problem teaching.

The outcome is a theoretically substantiated, didactically reflected and experimentally verified model **of project teaching and the problematic situations contained therein**. Through this model designed for research purposes, the benefits of project and problem teaching were confirmed as important factors in the development of assessment competencies of students and teachers in art education at elementary school.

**Keywords:** art education, evaluation processes, project-based teaching, problem situations, research teaching model, students attitudes towards evaluation, student's assessment competencies, action research, mixed research design.

# Obsah

<b>PŘEDMLUVA .....</b>	<b>10</b>
<b>1. ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY .....</b>	<b>12</b>
1.1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek .....	12
1.2 Předpokládané výstupy .....	14
<b>2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>16</b>
2.1 RÁMEC I: Cesta k novým přístupům .....	16
2.2 RÁMEC II: Kritické myšlení, cesta k novým pohledům v edukačním procesu .....	24
2.3 RÁMEC III: Pedagogická evaluace a evaluační kritéria .....	29
2.3.1 Evaluace .....	29
2.3.2 Výukové cíle a taxonomie výukových cílů .....	34
2.3.3 Kritéria hodnocení .....	39
2.4 RÁMEC III: RE – konstrukce vizuálního obrazu a filozofická východiska práce. ....	42
<b>3. DESIGN VÝZKUMU .....</b>	<b>50</b>
3.1 Vymezení výzkumného problému a výzkumné otázky .....	50
3.2 Jednotlivé fáze výzkumu .....	52
3.3 Design výzkumu .....	55
3.4 Výzkumný terén .....	55
3.5 Metoda sběru dat .....	55
3.6 Soubor účastníků výzkumu .....	56
3.7 Analýza dat .....	56
3.8 Organizace výzkumu .....	57
3.9 Etické otázky výzkumu .....	58
<b>VÝZKUMNÁ ČÁST – VÝZKUMNÝ PROJEKT .....</b>	<b>61</b>
<b>4. FÁZE I: Hodnocení z pohledu žáků .....</b>	<b>61</b>
4.1 Pilotní výzkum neboli předvýzkum .....	61
4.2 Organizace předvýzkumu .....	61
4.3 Organizace dat a analýza předvýzkumu .....	63
4.3.1 Výzkumný vzorek a analýza získaných dat v předvýzkumu .....	63

4.3.2 Základní otázky předvýzkumu: rekapitulace.....	79
<b>5. FÁZE II: Didaktická analýza učiva a projekt Portrét.....</b>	<b>84</b>
5.1 Klíčové oblasti edukativně badatelského rozvažování.....	84
5.1.1 Etapy rozvažování .....	85
5.2 Vymezení metodologického rámce výuky – předmět Vv a VDT .....	91
5.2.1 Obsahový rámec výtvarné výchovy pro oba zkoumané typy tříd .....	91
5.2.2 Obsahový rámec předmětu Výtvarné a digitální technologie .....	100
5.2.3 Klíčové pojmy oddílu .....	108
5.3 Problémová situace se stává výchozím bodem žákovského výzkumu.....	110
5.3.1 Model badatelsko-výzkumné výuky: cíle a formulace výzkumných otázek.....	110
5.3.2 Oborové teoretické rámce a kontexty výuky.....	111
5.4 Didaktická analýza učiva.....	112
5.5 Problémové vyučování .....	117
5.5.1 Časová a metodická organizace vyučování ve sledovaných školních letech. ....	118
5.5.2 Způsob sběru dat.....	123
5.5.3 Analýza získaných dat projektu Portrét.....	124
5.5.4 Závěrečné shrnutí analýzy dat projektu Portrét.....	140
5.5.5 Kritéria hodnocení vygenerovaná žáky a kritéria hodnocení vygenerovaná pedagogem (porovnání).....	145
5.5.6 Závěrečné shrnutí porovnaných kritérií.....	149
5.6 Zhodnocení nálezů FÁZE II z akčního výzkumu.....	150
<b>6. FÁZE III: hodnocení ve výtvarné výchově očima žáků .....</b>	<b>157</b>
6.1 Zjištění posunu v sebehodnocení žáků uvnitř metody problémového vyučování.....	157
<b>Posun v hodnocení a sebehodnocení žáků během druhého stupně ZŠ .....</b>	<b>157</b>
6.2 Organizace školních let 2013/2014, 2014/2015: strukturalizace výzkumu.....	158
6.3 Výzkumný vzorek ze školních let 2013/2014 a 2014/2015 .....	160
6.4 Způsob sběru dat.....	162
6.5 Analýza získaných dat školního roku 2013/2014 a 2014/2015 .....	163
<b>7. Školní rok 2013/2014 .....</b>	<b>171</b>
7.1 Školní rok 2013/2014: třídy s rozšířenou výukou matematika a českého jazyka .....	171
7.2 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů studijních tříd za školní rok 2013/2014 .....	175

7.3 Školní rok 2013/2014: třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy .....	177
7.4 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů výtvarně zaměřených tříd za školní rok 2013/2014 .....	179
7.5 Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III ve školním roce 2013/2014 .....	181
<b>8. Školní rok 2014/2015 .....</b>	<b>186</b>
8.1 Školní rok 2014/2015 – třídy „studijní“ .....	188
8.2 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů studijních tříd za školní rok 2014/2015 .....	192
8.3 Školní rok 2014/2015 - třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy .....	193
8.4 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů tříd zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy ve školním roce 2014/2015 .....	198
8.5 Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III ve školním roce 2014/2015 .....	200
<b>9. Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III v obou sledovaných školních letech...205</b>	
9.1 Zhodnocení nálezů FÁZE III – porovnání obou sledovaných školních let.....	205
9.2 Kritéria hodnocení a hledání okruhů hodnocení ve výzkumné FÁZI III .....	211
<b>10. FÁZE IV: dotazníkové šetření se zaměřením na výtvarné pedagogy .....</b>	<b>214</b>
10.1 Výběr výzkumné metody.....	214
10.2 Výběr výzkumného vzorku .....	214
10.3 Struktura dotazníku .....	218
10.4 Charakteristika výzkumného vzorku .....	227
10.5 Analýza dat z dotazníku .....	230
10.5.1 Otázka 1. Na jakou oblast rozvoje žáků ve výtvarné výchově se ve své práci zaměřujete? .....	232
10.5.2 Otázka 4. Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte? .....	234
10.5.3 Otázka 5. Jaká základní kritéria v hodnocení používáte?.....	238
10.5.4 Otázka 6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? .....	241
10.5.5 Otázka 7. Jak často v průběhu práce hodnotíte?.....	246
10.5.6 Otázka 9. Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově? ..	247
10.5.7 Otázka 8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně na základní škole? .....	253
10.6 Zhodnocení nálezů získaných v dotazníkovém šetření .....	257

<b>11. DISKUSE A SHRUTÍ VÝLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>	<b>262</b>
<b>12. DOSLOV(splnění cíle disertační práce).....</b>	<b>277</b>
<b>13. PŘÍLOHY .....</b>	<b>279</b>
13.1 Seznam grafických zobrazení.....	279
13.2 Seznam tabulek.....	284
13.3 Seznam fotografické dokumentace.....	288
<b>Citovaná literatura .....</b>	<b>290</b>
<b>Bibliografie .....</b>	<b>302</b>

## PŘEDMLUVA

Výtvarná výchova má v dnešní společnosti postavení spíše na okraji v edukačním procesu na základních školách. Mnozí učitelé, se kterými jsem se často setkávala na různých školeních a seminářích, působili spíše rozpačitě, pokud měli obhajovat pozici tohoto předmětu mezi ostatními vyučovanými předměty. Slýchala jsem odpovědi: „to je jen na odpočinek, to není tak důležitý, tak k tomu tak musíme přistupovat“, je pouze na okraji zájmu“. Tento názor jsem nikdy nesdílela.

Věnuji se výuce výtvarné výchovy intenzivně již osmnáct let. Kurzům keramiky a výtvarným činnostem podstatně déle. Z vlastní zkušenosti vím, že vyučují v oblasti, která může dětem hodně dát, rozvíjet jejich vnímání, postoje a schopnost hledání nových pohledů na svět kolem nás.

Důležitost funkčního esteticko-výtvarného vzdělání pro život považuji za neodmyslitelnou potřebu v dnešní konzumně orientované společnosti. Za jeden z hlavních přínosů výtvarných aktivit vidím v rozvíjené schopnosti řešit problémy, které před ně v blízké i vzdálené budoucnosti život postaví. Neučíme pro školu, ale pro budoucnost.

Impulzem pro tuto práci byly především postoje pedagogů k hodnocení výsledků – výstupů z činnosti žáků a učitele v tomto předmětu. Nejčastější odpovědi byly směřovány na nemožnost hodnotit tvůrčí snahy. „To přece nejde, vždyť u toho odpočívají“ byl jeden z nejčastějších argumentů. Pokud jsem se ovšem optala, podle jakých kritérií práci zadávají a uvnitř procesu posouvají dále zadanou práci, kterou v závěru se žáky hodnotí, co a jak udělali, nedostala jsem většinou konkrétní odpověď. Zjistila jsem, že kolem závěrečného hodnocení a hodnotících situací, které určují průběh samotného vyučovacího procesu, vzniká jakési „vakuum“ strachu, nechuti, obav. To ovšem odráží hlavně postoje nás pedagogů a většiny veřejnosti k tomuto předmětu. Největší rozpor je mezi chutí tento předmět hodnotit a mezi uvědoměním si, že hodnocení je nástroj, jak žáky donutit, aby alespoň něco udělali.

Jsem však ze své vlastní zkušenosti přesvědčená, že pokud si ujasním CO, PROČ, JAK učím, vím, JAK, PROČ, CO hodnotit. Realizovaný výzkum byl tedy mnou od počátku chápán jako mé profesní přispění a přínose k této problematice. Také jsem si chtěla ověřit, že když tvrdím, že něco jde smysluplně a s rozumem odučit a předat, tak to není pouze moje klamná představa. Věřím, že předkládaná dizertační práce přispěje alespoň trochu k dané problematice, a pokud se dostane do rukou dalších pedagogů ve výtvarné výchově, ukáže možnosti dalších cest. Jsem přesvědčená, že ti, co učí výtvarnou výchovu, učí ji s odevzdáním se předmětu mnohdy

osamoceně. Vím ale také, že odměnou je jim opravdová náklonnost dětí. Vážím si práce, která se odehrává často ve velmi nevhodných podmínkách bez potřebného zázemí, jak jsem mohla poznat na svých návštěvách v základních školách.

Musím také přiznat, že po celou dobu výzkumu pro mne nebylo snadné udržet výzkumné otázky a udržet tak soudržnost celého výzkumu, aby se mi nerozpadl a neztratil obrysy - zarámování. Jako praktik tělem i duší jsem musela získat odstup od zkoumaného problému a nepředjímat možné výsledky. Oscilovala jsem mezi polohami výtvarný pedagog x výzkumník. Nikdy v sobě učitele na základní škole nezapřu. Velkým přínosem hlavně pro mne profesně bylo, že jsem si ujasnila, a nyní opakuji, CO, PROČ, JAK učím a hlavně JAK, PROČ a CO hodnotit.

Děkuji všem, kdo byli ochotni se zapojit do výzkumu a na mé otázky odpovědět. Děkuji všem, kteří si našli čas. Můj dík náleží také všem mým žákům, že se mnou nejen neustále hodnotili, psali, povídali, odpovídali na mé otázky, ale že hlavně oni sami si chtěli neustále povídat, hodnotit, komunikovat. Dnes si ani oni, ani já neumíme představit zakončení kterékoli práce bez závěrečné obhajoby a diskuze. A mám radost, že na tomto „uzavření“ své práce nakonec vždy trvali.

## 1. ÚVOD DO ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Dlouhodobě se na základních školách výtvarná výchova dostává do pozice doplňkového předmětu, který není „důležitý“. Posledních několik let jezdím na různá setkání s pedagogy ze základních škol a základních uměleckých škol. Často jsou pedagogové přesvědčení a uvádí, že žáci na druhém stupni základní školy jsou toho názoru, že jim tento předmět nemůže nic nového poskytnout. Jelikož je to běžně přijímaná skutečnost, vždy jsem se snažila najít novou cestu, jak tento předpoklad vyvrátit a přesvědčit žáky i jejich rodiče o důležitosti nového a jinakého poznání.

Stejně tak jsem se vždy na setkání s jinými výtvarnými i nevýtvarnými pedagogy dozvěděla, že ve výtvarné výchově nelze hodnotit nic, natož dávat známky. Protože jsem hodnocení ve výtvarné výchově považovala vždy za důležitou dynamiku vyučovacího procesu, hledala jsem metody a postupy v mé práci tak, abych následně přesvědčila jak žáky, tak opět i jejich rodiče o důležitosti hodnocení samotného jak uvnitř pedagogického procesu ve výtvarné výchově, stejně i váhu hodnocení závěrečného.

S novými postoji, které žáci k výtvarné výchově získávali, s novými metodami práce, které jsem postupně aplikovala, přicházela doba, kdy bylo zřejmé, že hodnocení v předmětu výtvarná výchova již není pro žáky nadbytečné, právě naopak. Toto poznání mne přivedlo k potřebě zjistit, zda jsou má pozorování ohledně prospěšnosti hodnocení a hodnotících situací uvnitř pedagogického evaluačního procesu řádná.

### 1.1 Cíl práce, předmět zkoumání a formulace výzkumných otázek

Cíle disertační práce vycházely ze snahy ověřit, zda takovéto postoje a názory k výtvarné výchově skutečně jsou v povědomí jak žáků, tak jejich rodičů. Chtěla jsem ukázat, pokud je vhodně zvolená vyučovací metody, která sebou nese dynamický proces hodnotících situací, vznikajících během edukačního procesu.

Prvním cílem bylo zjistit, zda na základě hodnotících kritérií, přesně specifikovaných na začátku každé jejich práce dochází k tomu, že žáci sami používají předem daná kritéria jak pro hodnocení, tak pro řízení celého svého pracovního procesu. Zda dokáží analyticky zhodnotit pracovní cestu, kterou si připravili a v závěru zhodnotit jak úspěšnost aktuálního výsledku své tvorby, tak pokrok, kterého dosáhli, a zda přijímají samotné hodnocení jako potřebnou součást celého pracovního procesu.



Druhým cílem mé dizertační práce bylo, jaké postoje žáci uvnitř vyučovacího procesu získávají, a zda jsou tyto postoje k jejich práci trvalé. (Získané pracovní postoje jsou potřebné pro celý jejich další přístup v životě, nikoli pouze ve výtvarné výchově.)

Třídy druhého stupně jsem dlouhodobě sledovala v hodinách výtvarné výchovy a snažila jsem se důsledně dodržovat potřebu hodnocení a sebehodnocení v závěru každé pracovní činnosti.

**Mým výzkumným cílem bylo ověřit hypotézu, že:**

*Pokud je vyučovací proces postaven na samostatné práci žáka, na kterého je postupně během druhého stupně základní školy, přesouvána zodpovědnost za jeho práci tak, aby tuto zodpovědnost uchopil jako svůj postoj k dané práci, je žák schopen na základě hodnotících kritérií, které sám k této práci vymezí, svojí práci naplánovat a i zhodnotit.*

Výsledný model výuky předurčoval strategii používaných hodnotících kritérií a určení tří hodnotících kritériálních okruhů, které jsou metodou výuky přímo podmíněné.

**Část zaměřená na strukturalizaci výuky byla orientovaná na to, jak ovlivní strukturalizace vyučování hodnotící situace vnímané žáky samotnými.**

Tím se automaticky nabízela možnost zaměřit výzkumný problém na problematiku školního hodnocení v problémovém vyučování. A to očima žáků a i očima pedagoga. Zde se později ustálil sledovaný výzkumný problém ve dvou okruzích sledovaného problému:

*A) Problémové vyučování jako specifický prostředek rozvoje hodnotících kompetencí žáků a vyučujících ve výtvarné výchově na základní škole.*

*B) Žákovské postoje k zadávané učební úloze ve výtvarné výchově a rozvoj základních kompetencí v modelu výuky, strukturované formou problémového vyučování.*

Důraz byl kladen na interpretaci rozvoje hodnotících kompetencí žáků i vyučujících, a to na pozadí jednotlivých problémových výukových lekcí.

Konceptuální rámec výzkumu z původního široce pojatého problému - evaluační realita v projektovém a problémovém vyučování, se zúžil na sledování hodnotících situací určujících dynamiku vyučovacího procesu a rozvoj hodnotících kompetencí žáků na pozadí struktury vyučování.

**Základní výzkumné otázky zcela vycházely z obou sledovaných oblastí:**

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

**Na kterou navazovaly otázky dílčí doplňující (DVO):**

***DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?***

***DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?***

Tyto základní výzkumné otázky byly posléze doplněny vždy u každé zkoumané fáze výzkumu a jsou uvedeny u jednotlivých výzkumných oddílů.

Charakteristika výzkumného vzorku, prostředky dosažení vytyčení cílů jsou uvedeny v kapitole 3. Design výzkumu na straně 50.

## **1.2 Předpokládané výstupy**

Výzkumné šetření a analýza získaných dat v daném předpokladu ukáže možnosti použitých vyučovacích metod zaměřených na problémové vyučování a rozvoj kritického myšlení u žáků, jako jednou možnou vyučovací cestou. Pomocí přesně specifikované vyučovací metody bych ráda nabídla možné směřování obsahu výtvarné výchovy jako jednoho z důležitých vyučovaných předmětů na základní škole. Jde o cestu seberealizace a cestu utvářející nové postoje k pracovním činnostem.

Pokusím se prokázat, že žáci nově koncipovanou výuku přijímají a v postojové orientaci jí nevidí jako něco doplňujícího rozvrh. Navržené postupy a metoda by mohly být použity jako jedna z cest vyučování, směřující k seberealizaci a sebehodnocení žáků na základě utvořených postojů žáků k danému předmětu a jejich posun ve vnímání tohoto předmětu.

**Má-li být člověk řádně vychován,  
musí znáti sebe,  
což je základem pravé moudrosti.**

[J. A. Komenský, in. prof. Dr. J. Novák,  
(KOMENSKÝ, 1937 str. 10)  
DIDAKTIKA ČESKÁ; v úpravě prof. Dr. J. V. Nováka  
Otisk vydání z r. 1892, vydání páté]

## 2. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

### 2.1 RÁMEC I: Cesta k novým přístupům

Výsledný produkt vzniklý v procesu tvorby ve výtvarné výchově je vždy něco osobitého a jedinečného. To by měli mít výtvarní pedagogové vždy na paměti. Uvnitř procesu vlastní tvorby si žáci rozvíjejí klíčové kompetence v oblasti učení, pracovních návyků a postojů, technických kompetencí, komunikativních a sociálních při práci ve skupinách a při obhajobě a prezentaci vlastní práce. Jednou z nejdůležitější kompetencí rozvíjenou uvnitř edukačního procesu ve výtvarné výchově jsou kompetence k řešení problému. Rozvoj jednotlivých kompetencí vychází z metody vyučování.

Je důležité si uvědomit, že trvat na hromadění poznatků o uměleckých a estetických artefaktech z naší kulturně umělecké historie a z naší současnosti není přínosem pro poznávání žáků. Potřeba předat žákům izolované poznatky, které si neumí spojit dohromady, a tedy nemají ucelený přehled o daném výukovém obsahu i v dnešní době často přetrvává. Je potřeba poznání konstruovat z jejich vlastní umělecko - tvořivé zkušenosti, podložené následnou rekonstrukcí vizuálního obrazu a jeho informativního sdělení. Vzniká potřeba kompetentního a poučeného vyučování předmětu výtvarné výchovy pedagogy, kteří „vědí“, co dělají.

Obsah, pojetí i cíle vyučování se v průběhu času měnili. Pojetí vyučování v souhrnu těchto jednotlivých složek ovlivňuje metodu, kterou daný učitel používá. K tomu napomáhá obsahové zaměření cíle, který by si měl každý učitel ujasnit. Cíle dosahujeme prostředky, které *„charakterizují především pojmy učivo, metody a organizační formy vyučování“* (SKALKOVÁ, 1983 str. 22)

Vývoj pedagogických teorií vzdělání byl v historii poplatný době a pojetí výuky vycházelo ze společenských požadavků této doby. Od sokratovského dialogu přes středověký dogmatismus, charakterizovaný paměťovým učením v církevních školách, se dostáváme k zásadní změně ve vnímání vzdělání. Tuto změnu přináší Jan Ámos Komenský, který prosazuje výuku zkušenostní, systematickou, aktivní z pozice žáka, na sebe lineární, navazující nejen v probíraném učivu daného předmětu, ale i horizontální mezi jednotlivými předměty. Věděl, že je potřeba učivo neustále opakovat. Prosazoval výuku respektující individuální schopnosti žáků. Tyto renesanční myšlenky ovlivnily celý další historický vývoj v chápání pedagogiky a jejích později probíhajících reformních snahách v 19. století a na začátku 20. století. Tyto renesanční tendence doplnily pro dnešní dobu osvěcenská myšlenka Immanuela Kanta, že

„důležité je nebát se používat vlastního rozumu“, kterou natolik ovlivnil další filozofy a pedagogy, že ji můžeme považovat za základní myšlenku dnešního „kritického myšlení“.

Reformní pedagogika byla v Evropě v období devatenáctého století ovlivněna například pedagogickými názory J. F. Herbarta., jehož pojem výchovného vyučování se natrvalo usadil v pojmosloví pedagogiky. Následovníci ovšem pojali jeho pedagogiku s jistou mírou formalismu a vyžadovali příliš poznatků na základě prvotního studia a získávání informací k vniknutí do daného problému a spojení starých vědomostí a zkušeností.

Proti herbartismu se posléze staví tzv. pragmatická pedagogika J. Deweye, vycházející z americké progresivní pedagogiky, a přiklání se k pedagogickým ideálům J. J. Rousseaua, jehož cílem bylo vychovat svobodného občana s přihlédnutím k jeho individuálním schopnostem a J. H. Pestalozziho, kde se zaobírá názorem na důležitost základního školního vzdělání a všestranným rozvojem osobnosti v oblastech intelektuálních, řemeslných, mravních a náboženských. Dewey uvádí, že *„zkušenost a experiment jsou klíčovými pojmy vyučovací metody v pragmatické pedagogice. Analýzou a znovu uspořádáním faktů, jež jsou nutné pro růst poznání a schopností a pravé klasifikace, nemůže být dosaženo čistě mentálně – jen v hlavě. Lidé musí s věcmi něco dělat, chtějí-li něco nalézt“* (DEWEY, a další, 1990 str. 39) [porovnej (PRŮCHA, 2015), (ŠTECH, neuvedeno), (JŮVA, a další, 1997)]

Díky reformním představitelům „Nové školy“ 1. poloviny 20. století dochází k obratu k dítěti jako takovému a k používání vlastního rozumu zaktivizovaného výukou. K jeho individualitě. Dítě se stává subjektem, nikoli objektem zájmu. Je ovšem otázka, jakými prostředky se tento přístup uskutečňuje. Nic ovšem nezmění skutečnost, že je to začátek mnoha snah a přiblížení učení žákovi, jeho zprostředkování. Je to rozdíl od napodobování a memorování poznatků, které jsou většinou pro dítě nepotřebné. To ovšem z druhé strany vedlo k preferování pracovních návyků, nikoli použití informací k vlastnímu prospěchu, tak jako se to z dnešního pohledu jeví například u pedagogiky Freinetova typu nebo u Montessoriovské pedagogiky. Důraz na užitečnost a použitelnost v nastávajícím životě *„odvádí pozornost od vlastní poznávací činnosti, přehání se důraz na utilitaristické, až fetišizující, využití produktu učení“*. (ŠTECH, neuvedeno str. 15)

Po druhé světové válce se v Čechách projevuje značný tlak na orientaci k pedagogice ruské. Nelze ovšem říct, že pedagogické myšlenky Tolstého a Vygotského nejsou velkým přínosem.

L. S. Vygotský je v našich zemi znám především z díla Myšlení a řeč. *„Za základní teoretická východiska je považováno: 1. že řečová činnost je proces, který není determinován pouze*

*faktory vycházejícími z individua, ale také faktory společenskými; 2. řečová činnost není jen izolovaná aktivita, nýbrž je doprovázena komplexem jiných aktivit; a 3. řečová činnost není samoučelná, nýbrž je podřízena vnějším účelům a potřebám.“ (VYGODSKIJ, 2004 stránky 17-18). Za důležitý lze považovat z tohoto pohledu vztah jazyka a myšlení. Jeho teorie o „zóně nejbližšího vývoje“ jsou i v dnešní době aktuální. Pedagog hledá podpůrné aktivity, které dítěti pomohou interiorizovat danou dovednost a později dítě tuto dovednost již umí a používá samostatně. „Pomocí návodných otázek, příkladů a demonstrací může dítě řešit i složitější úkoly“. (VYGODSKIJ, 2004 str. 72) Tyto konstruktivistické doteky tzv. sociálního konstruktivismu ovlivnili i konstruktivistické pedagogy druhé poloviny dvacátého století.*

Vygotského myšlenky ovlivnily i teorie, se kterými dost často polemizoval (ovšem v posledních letech je názor, že jejich myšlenky nejsou ve velkém rozporu), a to dílo J. Piageta. A jeho *teorie kognitivního vývoje, která je důležitá pro reprezentaci tak zvaného kognitivního konstruktivismu*. [ porovnej (PIAGET, a další, 1970)] Ten svým způsobem navazuje na E. Kanta v důrazu na struktury poznání během dětství. Dále pak navazuje na práci J. M. Baldwina a dochází k teorii přeorganizování jednotlivých struktur myšlení a poznání dítěte díky sociokulturnímu konfliktu, ke kterému musí během vývoje docházet.

Poznání, které dítě má, vede k nespočet chybám, získaných nedokonalou schopností poznání, a je vždy potřeba jednou za čas toto poznatky na základě nových zkušeností reorganizovat. Jednotlivé myšlenkové operace jsou uskutečňovány na platformě dříve vzniklých struktur, které jsou uspořádány a sjednocovány podle momentálních schopností dítěte a zakládají podstruktury následných myšlenkových operací a mentálních map. A tyto struktury a podstruktury, které zakládají budoucí předmětné pojmy v daných situacích, jsou neustále konfrontovány s novým poznáním a novými podstrukturami.

Svět dítěte se časoprostorově vyvíjí a konstituuje. Spíše bychom mohli říci, že se RE-konstrukturuje do nových obrazů a vztahů, která jsou aktualizována podle nově nabytých a poznávaných zkušeností. Dítě doplňuje jemu známý prostor o další předměty a souvislosti, kterými tento prostor zaplňuje. Ovšem časoprostor se kolem dítěte samého neustále rozšiřuje a otevírá. Dochází postupně ke korelacím mezi předmětnou a citovou částí jednání dané osobnosti. A dochází i ke korelacím mezi „já“ a ostatním světem kolem dítětem. Na řadu přichází sociální komunikace, která je podmíněna přijetím prostředku komunikace a tím je jazyk, který je přijímán. A v této neustále korelaci zůstává dítě po dobu školní docházky, kdy si utváří nové vztahy a nové komunikativní zkušenosti na základě RE-konstrukce vlastní zkušenosti. Dochází k tomu v prostředí sociální interakce, která je jedním ze základních

dynamických faktorů edukačního procesu. [porovnej (ŠTECH, neuvedeno), (TONUCCI, 1991)]

F.Tonucci se zaměřil ve své výuce na přiblížení školy žákům. Snažil se žákům zprostředkovat mimoškolní zkušenosti v neškolních organizacích (např. projekt Jak se dělá chleba). Autonomní zkušenost zprostředkovává žákům poznání jim přirozené. Nikoli tak, jak je to ve školách běžné = popis dané činnosti, nikoli zkušenost. Být ve vztahu s „*realitou výroby, služeb, kultury a rozlomit bludný kruh, v němž jsou učitelé a škola uvěznění*“ (TONUCCI, 1991 str. 11).

Je potřeba nezůstávat v jistotách „nehybné kultury“, ale neustále modernizovat a aktualizovat techniky. Je nutné přejít od školního modelu **transmisivního**, ve kterém jsou žáci „stejní“ a nebere se v potaz různost žáků. Učitel je ten, kdo ví, kdežto žák je ten, kdo nic neví. K modelu výuky **konstruktivnímu**, kde žáci jsou bráni i se svými zkušenostmi, poznatky, rozdíly. Jde především o „*konstrukci (výstavbu) vlastního poznání dítětem*“. (TONUCCI, 1991 str. 17) K dítěti se přistupuje a – priori s tím, že již má nějaké zkušenosti, které přichází s pomocí učitele do školy, restrukturalizovat. Z toho je zřejmé, že každé dítě má nějaké zkušenosti a poznatky a není tedy stejné jako jeho spolužáci. Důležité je pravidlo „blízké zkušenosti“, autentického poznání na podkladě již poznaného a poznávaného. Učitel umí hledat informace, umí je předávat, stává se „mediátorem“.

Tyto základní proudy byly vybrány s ohledem na další charakteristiku teorie vzdělání, předcházející proud takzvaných konstruktivistických teorií ve vzdělání. Alternativní vzdělávací proudy položily základ pro další vzdělávací proudy, které se zaměřily na žáka jako na subjekt, který přichází do školy s vlastní zkušeností a vlastními vědomostmi v oblastech, které má škola a učitel prohloubit, restrukturalizovat, posunout. Každá teorie vzdělání v sobě nese obsah, metodu vzdělání, způsob hodnocení posunu jednotlivých žáků v daných oblastech. Každá tato teorie vychází z kulturně historických kořenů. Musíme vzít v úvahu, že vzdělání je společenská zakázka, která něco požaduje, na základě předpokladu, že vynaloží-li finanční prostředky, tak určuje směr a obsah vzdělání. V těchto předpokladech a zakázkách nebývá dítě prioritou, subjektem, dokonce myslícím. Je nutné si uvědomit, že každá vzdělávací metoda přistupuje k obsahu vzdělání ze svého pohledu. Je nositelem přístupu k poznání.

Yves Bertrand ve svém shrnutí vidí základy konstruktivistického modelu výuky v první řadě ve vývojové psychologii J. Piageta, který teorie poznání vidí jako konstrukt, ve kterém se nové struktury průběžně vytvářejí na základě „*interakcí, jimiž subjekt konstruuje své poznání a rozvíjí se v celkovém procesu autoregulace a adaptace na své okolí v závislosti na stádiu vývoje*“

*dítěte.*“ (BERTRAND, 1998 str. 66) Myšlenky a výzkumy Piageta ovlivnily i Gastona Bachelarda, který je přesvědčen, že „*každý člověk konstruuje své poznání kritickou prověrkou svých současných poznatků a svých zkušeností.*“ (BERTRAND, 1998 str. 67) Rozvíjí teorii spontánních prekonceptů, které si žák sebou přináší do školy a tyto spontánní prekoncepty se dostávají do interakce s poznatky novými a dochází ke kognitivnímu konfliktu, který dává do pohybu „*učícího se jedince*“ s otevřenou myslí. Tím se proměňuje mentální mapa již známého a přehodnocením vzniká nová struktura poznatků. [Porovnej (BERTRAND, 1998)]

Tyto teorie se orientují na konstruktivistické myšlení. „*Konstruktivismus je široký proud teorií ve vědách o chování a sociálních vědách, zdůrazňující jak aktivní úlohu subjektu a význam jeho vnitřních předpokladů v pedagogických a psychologických procesech, tak důležitost jeho interakce s prostředím a společností. V tom smyslu je interakční teorií překonávající jednostrannost empirismu a nativismu.*“ (PRŮCHA, a další, 2003 stránky 105-106) V teoretické části se zmiňují především o *kognitivním konstruktivismu*, u jehož vzniku stál J. Piaget, a o *sociálním konstruktivismu*, který má kořeny v práci L. S. Vygotského.

V Čechách je strukturován v devadesátých letech tzv. *Didaktický konstruktivismus* – jeho autoři jsou M. Hejný a F. Kuřina (1998, 2001), kteří v knize *Dítě, škola, matematika* transformují v té době obecně přijímaný konstruktivistický přístup k vyučování. Upozorňují na nebezpečí formalismu při transmisivní výuce. Paměťové učení by nemělo být jedinou formou a cestou při výuce ve školách. Je potřeba rozvíjet i myšlení a tvořivost<sup>1</sup>. Cesta k poznání přes žákovu

---

<sup>1</sup> Tvořivost je v pedagogickém slovníku definována jako „*duševní schopnost vycházející z duševních poznávacích i motivačních procesů, v níž ovšem hrají důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti má několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje: vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*“ (PRŮCHA, a další, 2003 stránky 253-254)

Tvůrčí myšlení, také tvořivé myšlení je v pedagogickém slovníku definováno jako „*specifický druh myšlení, pro nějž je typické: vysoká motivovanost, vytrvalost, odpovědnost, schopnost inspirovat se různými podněty, dovednost spojovat poznatky z rozdílných oborů; odmítání tradičních postupů, nezávislost na autoritách, hledání variantních řešení, smysl pro originalitu, snaha vyřešit problém, objevit podstatu, nalézt nový postup či vytvořit nové umělecké dílo; tendence po úspornosti, elegantnosti; kráse nového řešení. Tvůrčí myšlení není jen záležitostí vloh, nadání, ale také schopností a jejich citlivého rozvíjení. = řešení problémů.*“ (PRŮCHA, a další, 2003 str. 254)

„*Tvořivost je podle M. Nakonečného, „komplexní schopnost, v níž se vedle faktorů kognitivních uplatňují i faktory motivační a neintelektové rysy osobnosti, jejíž podstatou je originalita společensky přínosná.*“ (NAKONEČNÝ, 1995 str. 107)

NAKONEČNÝ uvádí několik rysů tvořivé osobnosti, u kterých vychází z H.G. Gougha a jeho psychometrický přístup z roku 1964: 1. tvořivé myšlení je flexibilní myšlení, 2. tvořivá osoba nevnímá své okolí a situace v obecně platné rovině, 3. netvoří zcela přesně a pečlivě, obsah nadřazuje formě, 4. tvořivá osobnost je vnímavá, empatická, intuitivní, důrazná ve svém konání, 5. tvořivá osobnost je otevřená, vnímavá a hledá nové neotřelé přístupy, 6. je esteticky senzitivní, 7. emocionálně a sociálně senzitivní, 8. je složitá osobnost. Použito z (NAKONEČNÝ, 1995 str. 111) nepoužito zcela přesně ve všech bodech – ano u 1., 6., 7., 8. bodu



zvědavost, kdy sám je schopen se dotazovat a hledat odpovědi je cestou „konstruktivního poznávacího procesu.“ (HEJNÝ, a další, 2009 str. 193) Jejich pojetí konstruktivistického přístupu k vyučovacímu procesu má deset zásad: převzato (HEJNÝ, a další, 2009 stránky 194-195)

1. *Aktivita - vyučovací proces je aktivní, nikoli pasivní v přijímání platných definic.*
2. *Řešení úloh - tedy hledání souvislostí, řešení úloh a problémů, tvorba pojmů, zobecňovat tvrzení a jejich dokazování.*
3. *Konstrukce poznatků - poznatky jsou nepřenositelné, jsou individuálními konstrukty, přenosné jsou informace z různých zdrojů.*
4. *Zkušenosti - poznávací zkušenost si žák jak přináší sebou za svého dosavadního života, tak má mít příležitost ji nabývat i ve škole.*
5. *Podnětné prostředí - vhodné podněty jsou tvořeny pomocí otázek, úloh..., na straně jedné, na druhé je tvořeno příznivým sociálním klimatem třídy.*
6. *Interakce – v pojetí didaktického konstruktivismu je základem interakce komunikace v porovnání výsledků, argumentace...*
7. *Reprezentace a strukturování - jde o neustálé strukturování, pojmenovávání, třídění...nových poznatků*
8. *Komunikace - z pohledu umění vyjádřit o prezentace, obhajoba vlastních poznatků*
9. *Vzdělávací proces - je potřeba hodnotit ze tří hledisek – porozumění, zvládnutí řemesla, aplikace (myšleno matematiky, ovšem je i platné obecně).*
10. *Formální poznání - autoři upozorňují na skutečnost, že jak vyučování transmisivní, tak informativní je založeno na pouhém předávání poznatků učitele žákům a na paměťovém učení, což nevede k pochopení vyučované látky, ale pouze k reprodukci, posléze k zapomínání. Tzv. „pseudopoznání“.*

André Giordan poukazuje, že prekoncepty jsou celistvé výkladové oblasti, které se vztahují ke konkrétním obsahům. „*Jsou samotnými nástroji poznání. Jsou neustále přebudovávány a nový poznatek musí být integrován do preexistujících struktur, které má žák k dispozici.*“ (BERTRAND, 1998 str. 69) „*Hájí myšlenku „aktivních pojmových míst“, na nichž se mohou připojovat nové informace*“. (BERTRAND, 1998 str. 74) „*Již dříve vytvořené reprezentace ze zkušeností a znalostí přijímají nebo odmítají nové informace a žák získává nové poznání.*“ (tamtéž, str. 74) Giordanova metoda, která udělala další krok v konstruktivistických modelech výuky je alosterický model, jehož základem je transformace konceptuální sítě.

Je zastáncem studia koncepcí – vztahů v myšlení při edukačním procesu. Svým modelem výuky přetváří koncepci konstruktivistického učení a posouvá jej. V centru jeho zájmu je osobnost jako celek ve svých socio - kulturních vztazích. Piagetova koncepce je podle Giordana již nedostačující. Pokud se student chce zbavit svého způsobu myšlení a „*učení*“, musí chtít, mít kolem sebe tvůrčí, stimulující prostředí, mít dostatek impulzů a informací, které nabourají jeho používanou strukturu znalostí.

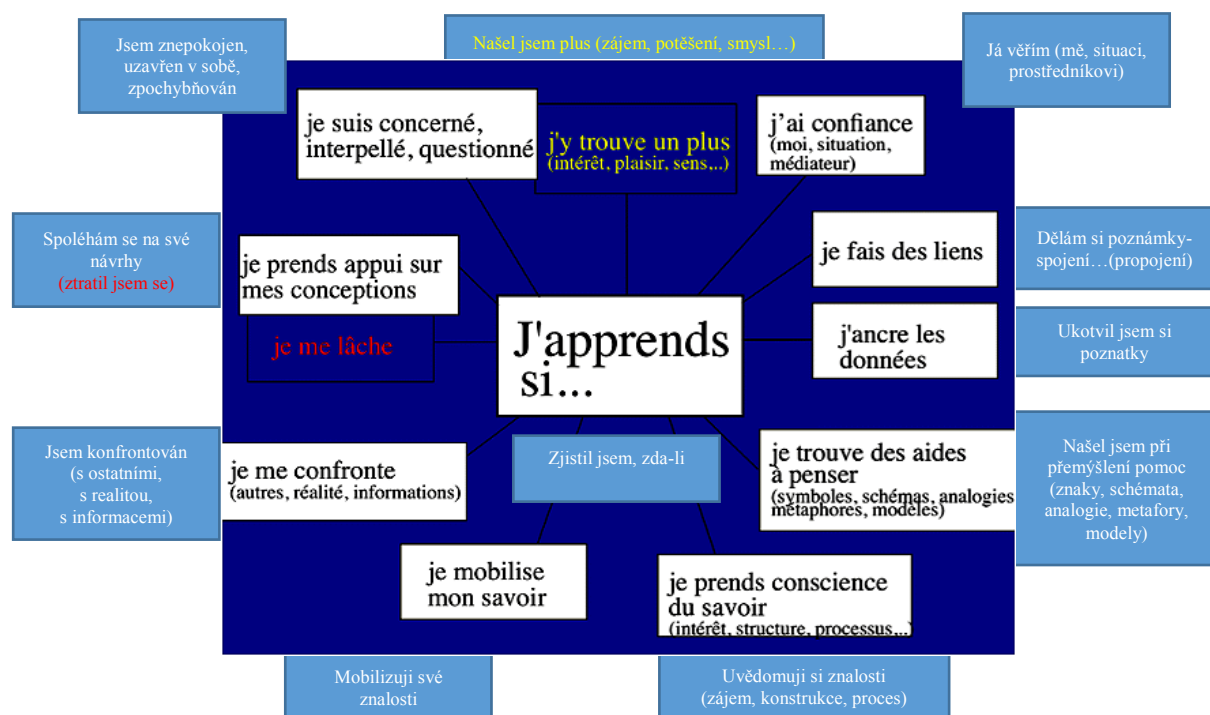
Konfrontace nových informací se starými ve správném motivačním prostředí vede k novým strukturám poznání. Jako jednu ze zásad uvádí právo na chybu.<sup>2</sup> Poznání tedy má vždy stránku poznávací, hodnotící (kognitivní), stránku citovou (emocionální) a stránku konativní (být aktivní, činný). Zároveň poukazuje na skutečnost, „*že pedagogové chtějí „správné řešení“.* *Je však důležité, aby prostředí interferovalo s myšlením studenta.*“ (GIORDAN, 2018)

Uvádí systémový model alosterické koncepce vyučování, který podle jeho slov „*není řešením ani všelékem*“. (GIORDAN, 2018) Upozorňuje na fakt, že sociokognitivní konflikt není situace, která učí, ale že to je stav, který chceme vytvářet. („*le conflit cognitif par exemple est trop limité pour faire apprendre. C'est un " environnement qui doit interférer avec la pensée de l'élève; c'est celui-ci qu'il s'agit de créer.*“) (GIORDAN, 2018) Žák má potřebu nalézat něco nového, co jej zbaví jeho návyků v učení. Jak říká Giordan jeho „*designu*“. Musí mu však zůstat dvě základní podmínky: touha učit se a sebevědomí spojené se sebeúctou.

---

<sup>2</sup> Slavík hovoří o chybě jako o „*informaci, která vyzývá ke změně daného stavu věci – ke korekci, nápravě chyby[...]*Rozděluje chyby na relativní a objektivní[...]. *Ve výtvarné výchově je pro pedagoga důležitá chyba relativní, která má pouze omezenou platnost, protože do velké míry závisí na prožitku, na účinku tzv. relativní hodnoty[...]*Relativní chyby nelze dokázat, lze na ně pouze poukazovat prostřednictvím kritiky.“ (SLAVÍK, 1999 stránky 71- 73) Kritika nebo kritický soud nemůže být ovšem v tomto případě obecně platný. Vychází ze subjektivního vnímání jedince tento soud poskytující. Používá však i postupy logické. Nelze se vyhnout diskurzivním pravidlům, platným pro danou diskurzivní oblast. Dobrá a konstruktivní kritika ve svém diskurzu je založená na *kritickém myšlení*.

Poukazuje na skutečnost, že emotivní stránka osobnosti je další složkou, která ovlivňuje naše činnosti, nikoli však na základě prožitku a exprese, je explicitně používána jako aktivizující složka k učení obecně.



Grafické znázornění č. 1 - – grafické znázornění systému myšlení v edukačním alosterickém modelu výuky – převzato z článku Giordano: *Leçon dite "d'adieu"*, <http://pedagopsy.eu/giordan2.html> (GIORDAN, 2018)

## 2.2 RÁMEC II: Kritické myšlení, cesta k novým pohledům v edukačním procesu

Naše myšlení je selektivní. Každý den dostáváme mnoho vjemů a informací a náš mozek si z nich vybírá pouze to, co chce vidět a vědět. Nikoli to, co je v informaci ukryto a je pravdivé. Jsme velmi rozdílní. Jak ve zkušenostech, tak v postojích, máme různý objem a kvalitu informací. Tedy nikdy nevnímáme svět stejně. Jelikož vše interpretujeme na základě selekce, přizpůsobujeme informace a tvoříme strukturu informací o daném jevu tak, jak chceme, aby byl interpretován. Stejně tak na určitou situaci, informaci, na člověka nahlížíme na základě nám známým informacím, které vychází ze stereotypu, jenž v určitých situacích při analýze stejných situacích používáme.

Člověk, který je schopen kriticky myslet, nepoužívá při svém rozhodování a postojích tyto naučené a zažité stereotypy chování. Vyučovací metody, které jsou organizovány na platformě rozvoje kritického myšlení, pomáhají rozvíjet osobnost žáků, učí je potřebným postupům pro analýzu informace, kterou dostávají. Náš způsob myšlení má základ v antické logice. Používáme tedy při analýzách zkoumaného jevu nebo při zpracování informace lineární, analytické (lineární) myšlení. Tedy využíváme především levou mozkovou hemisféru. Pokud budeme na nové informace pohlížet v souvislostech s jiným způsobem vnímání, budeme posuzovat konceptuálně danou informaci v širším záběru (i mimoslovním), používáme v tom případě pravou hemisféru mozku, ve které je umístěno tzv. laterální (kreativní) myšlení. Zde je základ pro nový možný úhel pohledu a přestrukturalizování původní informace do nových kontextů. [Porovnej (BRANDON, 2016)]

Kriticky myslet znamená řešit různé situace. Tvořivě myslet znamená hledat různé způsoby řešení.

Metody problémového vyučování jsou založené na otázce. Otázce, na kterou žáci sami hledají odpovědi. Žáci si cestu k řešení problému a k získání odpovědi na danou problémovou otázku musí najít sami. Učitel je zde průvodcem, zázemím, garantem cesty uvnitř zadaného a zkoumaného problému.

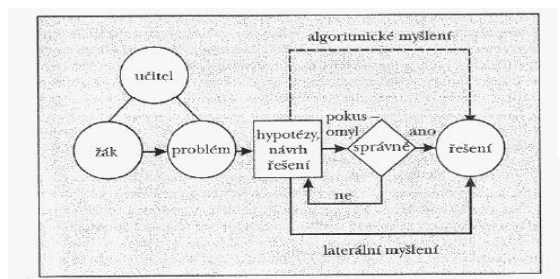
Zaměření výuky na rozvoj klíčových kompetencí, změny společenské zakázky a posun ve výukových cílech z paměťové výuky na výuku upřednostňující hledání řešení problémových situací vedlo k zavádění aktivizujících výukových metod do edukačního procesu. Maňák uvádí, že „aktivizující metody se vymezují jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se

*klade na myšlení a řešení problémů.*“ (MAŇÁK, a další, 2003)<sup>3</sup> (VALIŠOVÁ, a další, 2007) udává rozdělení převážně podle Skalkové. (SKALKOVÁ, 1999)

Mezi aktivizační metody řadíme 1. Diskusní metody (diskuse, brainstorming), 2. Heuristické metody (objevování a řešení problémů) 3. Situační metody (případová metoda, řešení problémových případů a konfliktních situací, problémová metoda, metoda projektů, 4. Inscenační metody (výchovná dramatika), 5. Didaktické hry, 6. Metody kritického myšlení. [Porovnej (ZORMANOVÁ, 2012)]

U diskusních metod je nejdůležitější dialog, kterého se účastní všichni žáci ve třídě. Ať je to formou diskuze, burzou nápadů nebo řízeným postupem k výukovému cíli pomocí otázek formulující protiklady a daný problém, který žák postupně řeší a hledá na ně odpověď, jako v případě heuristické metody. Žák se učí formulovat svůj názor, obhájit jej, přemýšlet nad zadaným problémem k řešení. [Porovnej (NOVÁKOVÁ, 2014)]

Struktura heuristické metody (řešení problému) v sobě obsahově nese hledání různých postupů, analýzu problému a přechod k vlastnímu řešení. Poznatky nejsou předávány učitelem přímo. Žáci jsou vedeni k samostatnému objevování a osvojování nových poznatků. Jak ukazuje grafické znázornění podle Maňáka a Švece, analýza problému je založená na hledání odpovědi na zadaný řešený problém. (viz dále metoda BOV). Při badatelsky orientované vyučovací metodě se rozvíjí kritické myšlení žáka. U metod orientovaných na badatelské činnosti je potřeba zajistit alespoň základní znalosti žáků o řešeném problému, aby mohl být tento řešený problém předmětem diskuse. Řešení problému má několik fází: 1. pojmenování problému, 2. analýza problému, zjišťování informací známých a nových, 3. stanovení hypotéz a postupů možného řešení, 4. ověření hypotézy při praktickém řešení problému, 5. ověření postupu řešení a hledání nových postupů řešení při nezdaru. [Porovnej (MAŇÁK, a další, 2003)]



Grafické znázornění č. 2 – grafické znázornění metody objevování – převzato z (MAŇÁK, a další, 2003 str. 113),

<sup>3</sup> Rozdělením metod podle Maňáka jejich použití ve vyučování rozpracovává i Červenková Iva v publikaci Výukové metody a organizace vyučování. (ČERVENKOVÁ, 2013)

Badatelsky orientovaná výuka nebo-li **BOV**. Tato metoda, která je v Čechách poměrně krátce<sup>4</sup>, se zaměřuje se na řešení problémů a na rozvoj kompetencí pracovních a komunikativní. Postupně jej vede k samostatnosti, k objevování světa kolem něho. Cílem je, aby si žáci osvojili trvalé znalosti. V metodikách vyučování se řadí k problémovému vyučování. „*BOV využívá aktivizující metody (heuristickou metodu, kritické myšlení, problémové vyučování, zkušenostní učení, projektovou výuku a učení v životních situacích)[...] BOV využívá rozporných situací, které odporují žákovu dosavadnímu porozumění světu, protože právě tyto situace vzbuzují touhu „přijít věci na kloub“, a ta je základem bádání.*“ (BADATELÉ.cz, 2013 str. 16)

Pokud je výuka vedena optimálně, po čase stoupá aktivita žáka, který si umí sám formulovat výzkumné otázky a samostatně je řeší, potom klesá řízení práce učitelem. Žák pracuje s informacemi a „*Sám získá data, která potřebuje potvrzení či vyvrácení hypotézy, a pak je analyzuje.*“ (BADATELÉ.cz, 2013 str. 17) Metoda rozvíjí kritické myšlení: takto myslet znamená přezkoumávat, porovnávat, analyzovat, poznávat. Chyba zde je impulzem ke zkoumání, proč něco nevyšlo. Dalším důležitým aspektem, který tým badatelů uvádí jako velmi důležitý – je komunikace, a to komunikace při vysvětlení svého postoje, při rozebírání daného problému, při prezentování výsledků bádání. Učitel nesmí odpovídat na otázky žáků, má žáky podněcovat, nikoli ovlivňovat. Učitel organizuje, strukturuje a směřuje žákovské zkoumání tak, aby nedocházelo k mylným závěrům. To ovšem předpokládá učitelské kompetence, které mají již zkušenost s badatelskými aktivitami.

1. CO CHCI ŘEŠIT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>motivace</i></li> <li>• <i>získávání informací</i></li> <li>• <i>kladení otázek</i></li> <li>• <i>výběr výzkumné otázky</i></li> </ul>
2. PŘICHÁZÍM S DOMĚNKOU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>formulace hypotézy</i></li> </ul>
3. JAK ZJISTÍM, ZDA MÁM PRAVDU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>plánování a příprava pokusu</i></li> <li>• <i>provedení pokusu</i></li> <li>• <i>zaznamenávání pokusu</i></li> <li>• <i>vyhodnocení dat</i></li> </ul>
4. NA KONCI CESTY SKLÍZÍM OVOCE SVÉ PRÁCE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>formulace závěrů</i></li> <li>• <i>návrat k hypotéze</i></li> <li>• <i>hledání souvislostí</i></li> <li>• <i>prezentace</i></li> <li>• <i>kladení nových otázek</i></li> </ul>

Tabulka č. 1 – čtyři kroky badatelského přístupu – převzato z (BADATELÉ.cz, 2013 str. 30)

<sup>4</sup> První výzkumná sonda na výuku koncipovanou a zaměřenou na řešení problémových je orientovaná na žákovu aktivitu v řešení problémů byla v roce 2003 (*Problém Solving for Tomorrow's World, 2004*) a byla organizována v rámci mezinárodních testů PISA. Porovnej - (DOSTÁL, 2015)

Je ovšem potřeba doplnit, že OBV nemůže být zaváděná v případech, kdy má docházet k rozvoji poznatkové (vědomostní) výuce žáků. Badatelsky orientovanou výuku podrobně rozebírá i J. Dostál v publikaci *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*, kde uvádí [„členění badatelsky orientované výuky podle Banchi, Bell, 2008), a dodává, že uvedené členění bádání je v odborných kruzích přijímáno, citují ho např. I. Stuchlíková (2010), J. Svobodová (2013), J. Trna (2012).“ (DOSTÁL, 2015 str. 36)]

**Situační metody** strukturují žákovo poznání na základní platformě řešení problému. Problém bývá často částí situace, která se může vyskytovat i ve skutečnosti. Před žáka staví problém, který vychází z konkrétní situace a žák je na základě svých dosavadních zkušeností a vědomostí, se získáním doplňujících informací, které jsou zařazeny do stávající vědomostní a zkušenostní struktury, řeší. Vybírá potenciální příhodné řešení, kriticky uplatňuje sebehodnocení své vlastní práce a procesů v ní. Jedná se o metody, které pracují s konfliktními situacemi, otázkou a aktivizací tvořivého myšlení. Vždy počítá se zkušenostmi, znalostmi a postoji, které si žák sebou přináší ze svého prostředí a z již prožitých situací jak doma, tak ve škole nebo ve společnosti.

Důležitou metodou je **řešení problémových úloh**, které jsou založené na položené otázce týkající se problému. Žák si musí utřídit své dosavadní informace, získat nové poznatky, hledat nové souvislosti, rozhodnout se pro optimální řešení.

Centrem výuky se stává „*problémová situace*“, která je naplněna konfliktem mezi subjektem (žákem) a objektem (problémovou úlohou). Tento konflikt je obsažen i v projektové metodě, která rozvíjí předešlé metody o aspekt pokud možno žákovy samostatnosti s velkou mírou odpovědnosti. Práce jsou plněné buď samostatně, nebo ve skupinách. Žák aplikuje dosavadní znalosti a zkušenosti, rozšiřuje je o nové informace, tvoří a přestrukturovává dosavadní strukturu poznatků.

**Inscenační metody** vycházejí z dramatizace nějakého problému, kdy každý účastník edukačního procesu má v modelové situaci zahrát nějakou roli. Používají se při sociálním učení.

**Didaktické hry** využívají pro své účely spontánní aktivity žáků a přirozenosti dětí hrát si. Je to oproti spontánní hře činnost pedagogicky řízená. Hra a učení již podle Komenského jsou základem edukačního procesu. Je ovšem potřeba didaktickou hru v jejích omezeních tak, aby směřovala k cíli, dobře připravit. [Porovnej (MAŇÁK, a další, 2003); (ZORMANOVÁ, 2012); (VALIŠOVÁ, a další, 2007)]

**Metody kritického myšlení** vedou k porozumění učivu, prohlubují pochopení studovaného problému, hledání vztahů a struktur v získaných nových informacích, k doplnění již získaných struktur vědomostí a znalostí. V tomto případě je potřeba vytvářet edukační prostředí, které pomáhá žákům vyjadřovat své názory, nápady, formulovat postupy řešení a své postoje/názory, individuálně přistupovat k řešení problémů, tolerovat názory ostatních.

**Třífázový model** učení vychází z programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking neboli „RWCT“), který má vést k intuitivnímu a svébytnému myšlení. Tento model je možné využít ve všech předmětech vyučovaných na školách. Je založený na porozumění textu, který je žákům předkládán. Z tohoto modelu vychází třífázový model výuky E-U-R, založený na třech základních fázích.

1. Evokace: tato fáze je zaměřená na revizi dosavadních vědomostí, ověření struktury a doplnění o nové vědomosti na probírané téma. Zormanová uvádí podle Šebestové, že „*pro tuto fázi jsou vhodné tyto výukové metody: Brainstorming, Volné psaní, Myšlenková mapa, Pětílístek, Kostka, Klíčová slova, Zpřeházené věty, V. CH. D.*“ [Podle Šebestová in. (ZORMANOVÁ, 2012 str. 116)]

2. Uvědomění si významu: čas na učení, expozici a fixaci nové látky. Zormanová uvádí podle Šebestové, že „*pro tuto fázi jsou vhodné výukové metody: I.N.S.E.R.T, Podvojný deník, Skládankové učení, V. CH. D., Čtení s otázkami, Učíme se navzájem, Pracovní listy, Řízené čtení (pomocí otázek vést žáky částmi textu), Párové čtení*“.[Podle Šebestová in. (ZORMANOVÁ, 2012 str. 116)]

3. Reflexe: v této fázi si žáci třídí nové vědomosti, zařazují si je do původních vědomostních schémat, ty doplňují a přetváří. Tím se učí a upevňují si své vědomosti. Zormanová uvádí podle Šebestové, že „*pro tuto fázi jsou vhodné výukové metody: Myšlenková mapa, Pětílístek, Kostka, Volné psaní, Brainstorming, I.N.S.E.R.T, Vennův diagram.*<sup>5</sup> [Podle Šebestová in. (ZORMANOVÁ, 2012 str. 116)]

---

<sup>5</sup> Porovnej ZORMANOVÁ, 2012

Vysvětlení jednotlivých vyučovacích metod podle Zormanová, 2012, výukové metody v pedagogice,

Pětílístek je slučování informací do výrazů popisující dané téma tak, že píšeme postupně pod sebe 1x podstatné jméno, 2x přídavné jméno, 3x sloveso, 4x shrnutí obsahu, 1x slovo vyjadřující rekapitulaci

Kostka je výuková metoda, kdy učitel přinese do třídy kostku vyrobenou například z kartonu a na jejích stranách jsou místo čísel napsané slova - popiš, porovnej, asociuj (co ti to připomíná), analyzuj (z čeho to je...), aplikuj, argumentuj pro i proti.

Zpřeházené věty, které jsou v textu, jsou předloženy žákům a ti se je pokusí sestavit do správného pořadí.



## 2.3 RÁMEC III: Pedagogická evaluace a evaluační kritéria

### 2.3.1 Evaluace

Evaluace je jedna součást komunikace mezi učitelem a žákem. Je informací jak pro žáky, tak jejich rodiče, „*jak*“ na tom žák momentálně je. Je zpětnou vazbou, vypovídající o momentálním průběhu práce nebo podává informaci a zpětnou vazbu po dokončení zadané práce/činnosti. Určuje směr k cíli. Jelikož má uvnitř sebe skrytou motivační dynamiku, která výrazným způsobem ovlivňuje další žákovy postoje k edukačnímu procesu, je tedy potřeba s ním zacházet citlivě a kompetentně.

Hodnocení <sup>6</sup> je pedagogicko - diagnostický nástroj, kterému je potřeba „*rozumět jak v oblasti odborně předmětové, tak edukativní (pedagogické)*“. (SLAVÍK, 1999 str. 10)

---

V. CH. D. doslova vím – chci se dozvědět - dozvěděl jsem se.

I.N.S.E.R.T znamená interaktivní poznámkový systém pro efektivní čtení a myšlení, pomocí znamének ~ vím, + nové, - nesouhlasím, ? Chci vědět více.

Podvojný deník je prostředek pro lepší pochopení textu s vlastními již získanými informacemi, a to tak, že si žáci na jedné polovině vypíší pasáž textu a na druhé jej komentují. Je možné zadat i otázky, které jsou návodné pro směřování daného komentáře.

Řízené čtení je založeno na tom, že pomocí otázek vedeme žáky vybranými částmi textu.

Vennův diagram slouží k porovnání dvou nebo více jevů pomocí překrývajících se kruhů, čtverců...na základě průniku oblastí.

<sup>6</sup> Je obecně přijímaný názor, že klasifikace vychází ze standardizované hodnotící škály, jejíž podstatou je vzájemné porovnávání žáků bylo publikováno v mnoha článcích na toto téma. [Například: (ŠIMEK, 2011)] jak se časem ukazuje, je to názorem velice zjednodušujícím. Znamky ve výtvarné výchově nejsou mnohdy dávány pouze na základě porovnání jednotlivých výstupů/artefaktů žáků. Mají svojí výpovědní hodnotu na základě daných kritérií v několika předem stanovených oblastech.

Obzvláště v devadesátých letech byla polemika zcela jednostranná až agresivní. Je ovšem zřejmé, že devadesátá léta v našem školství jsou plná množství prohlášení a snah o změnu v oblasti klasifikace. Směřování k autenticitě samotného hodnocení bylo ovšem prioritou volání o změnu. (NOVÁČKOVÁ, 1993)

V devadesátých letech se také objevovaly experimenty se slovním hodnocením, například v roce 1996 na sedmi základních školách (Obříství, Brandýs nad Labem, Londýnská Praha 2, Praha- Lužiny, Zlín, Jaroměř a Rožnov pod Radhoštěm), které využily možnosti a zařadily slovní hodnocení hlavně do výchovných předmětů. Další pokračování tohoto experimentu se mi nepodařilo nalézt.

Ozývají se i hlasy proti směřování k neklasifikování žáků. Pavel Wojnar v UL rok 1995/96 upozorňuje právě v článku Mnoho povyku kolem slovního hodnocení na fakt, že v hodnocení jde především o „*pouhou snahu objektivně informovat žáky a jejich rodiče o tom, jak se ten který jedinec jevil během určitého časového období v některém předmětu a že rozhodující vždy bylo, je a bude, kdo hodnotí.*“ (jde tedy především o profesní kompetence pedagogů) (WOJNAR, 1995/96)

Postupně se ozývali učitelé na jakousi snahu o rehabilitaci klasifikace, kteří upozorňovali, že „*Hodnocení žáka v určité etapě poznání je záznam, jak daleko je na cestě poznání. Rozhodujícím pohledem je však, jak náročná je právě cesta tohoto žáka. Tím myslím, že rozhodující v hodnocení je stanovit, kolik úsilí žák vynaložil na zvládnutí své cesty. Znamkuji, ale není to hon za známkou.*“ (MUSIL, 2000/2001)

Časem přicházejí polemiky vycházející z Bílé knihy a upozorňují na fakt, že klasifikace a hodnocení jsou dvě zcela rozdílné záležitosti a že klasifikace je jednou formou hodnocení, nikoli jedinou. [Například: (HRUBÁ, 2004/2005)] Čapek, r. uvádí, že pro žáky je výpovědní hodnota známky časem nedostatečná. Lze s tím souhlasit

Skalková chápe pojem hodnocení jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.*“ (SKALKOVÁ, 2007 str. 176)

---

pouze v případě, že učitel daný stupeň hodnocení se žáky obzvláště ve výtvarné výchově neprobere. Je však běžné, že klasifikační stupeň je výsledkem dialogu mezi žákem a pedagogem a žáky tvořící danou sociální skupinu. (ČAPEK, 2005)

Do popředí pedagogů se od začátku 21. století dostává koncept formativního hodnocení. O. Hausenblas se v devadesátých letech zabývá slovním hodnocením a jeho přijímáním ze strany žáků a rodičů. (Problematicku nepřijetí slovního hodnocení na školách rozebírá i V. Spilková ve svém článku *Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování.*) Autor se později obrací k formativnímu hodnocení jako k možné nové cestě. Obrat k zodpovědnosti za práci se mu jeví jako nejdůležitější. „*Formativní hodnocení – tedy hodnocení „na cestě“, hodnocení pro učení, je jednou z oblastí, ve které předáváme žákům zodpovědnost za jejich učení a za jeho úspěch. Nad posuzováním a známkováním práce tu převládá spolupráce žáka s učitelem zaměřená na příští zlepšení. Naše formativní hodnocení tedy musí vždycky přicházet včas, v srozumitelné a přijatelné formě. Nikdy nemáme zapomenout, že hodnocení provádíme pro žáka – on je prvním a hlavním adresátem a uživatelem hodnocení.*“ (HAUSENBLAS, 2012 str. 8)

Odborné veřejnosti byly předkládány i výstupy z mezinárodního semináře OECD, kdy K. Starý v časopisu *Pedagogika* uvádí, že „*Mezinárodní seminář ukázal, že koncept formativního hodnocení je obecně přijímán ve svém širokém pojetí od „mikrourovně“ školní třídy až po „makrouroveň“ vzdělávacího systému. Pro zástupce z německy mluvících zemí a zemí střední a východní Evropy se jeví toto pojetí jako nové, možné k akceptování. Také rozsah pojmu formativní hodnocení je v našem pedagogickém jazyce poněkud neobvyklý. Jako klíčové komponenty formativního hodnocení jsou zde totiž vyjmenovány a popsány: podporující prostředí, učební cíle, výukové strategie, hodnotící postupy, zpětná vazba a aktivní učení. Zmíněné komponenty v podstatě pokrývají celý vzdělávací proces zdůrazňující formativní působení na žáka. Lze uzavřít, že pojem formativní hodnocení se podobně jako pojmy personalizace nebo na důkazech založený pedagogický výzkum (evidence-based research) stává novým pojmem.*“ (STARÝ, 2005 str. 395)

Formativním hodnocením se zabývá a iniciuje diskuze i organizace EDUin, kdy se debat zúčastňují například Veronika Laufková z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, Petr Albrecht z projektu [Pomáháme školám k úspěchu](#) a gymnázia Nový PORG, Michal Orsáží [EDULABu](#). Debata se týkala vysvětlení principů formativního hodnocení a jeho zavádění do edukačních procesů na našich školách. (EDUin, 2016) zde předkládám pouze některé „hlavní myšlenky z debat“:

„*Formativní hodnocení je takové hodnocení, které probíhá během učení a přináší žákům užitečnou informaci v průběhu vzdělávacího procesu. Důležité je, aby do hodnocení byli zapojeni i žáci samotní.*

*Stejně tak pomáhá v práci učitelům. Učitel jeho prostřednictvím zjišťuje, co se žák opravdu naučil a podle toho se rozhoduje o dalším postupu.*

*Teoreticky byla věnována pozornost formativnímu hodnocení od poloviny devadesátých let, například D. Dvořák, J. Slavík. Výzkumy zaměřené explicitně na formativní hodnocení v ČR se začaly objevovat až od roku 2009. Na pedagogických fakultách je tomuto tématu zatím věnována jen okrajová pozornost.*

*Co znamená formativní hodnocení v praxi? Učitel by si měl všimnout pěti oblastí, které mohou zlepšit kvalitu učení. Musí se postarat, aby žáci znali a přijali cíl hodiny, aby o něm přemýšleli a rozuměli mu.*

*Formativní hodnocení není možné zavádět plošně, ale nabízet ho jako možnost, nástroj, který pomůže učitelům řešit některé jejich problémy.*

*Podobné postupy lze samozřejmě využít i při spolupráci párových učitelů, nebo v rámci sborovny, kdy je třeba dát najevo kolegovi názor na jeho práci, ale přitom je třeba respektovat jeho osobní důstojnost a nenarušit kolegiální a přátelské vztahy.*

*Učitelům chybí metodická podpora. Všechno si musejí vymýšlet a vyvíjet sami.*“ (EDUin, 2016)

Formativním hodnocením se zabývá i například Mgr. Lenka Felcmanová, článek dostupný na: (FELCMANOVÁ, 2015-2018)

Kratochvílová, Jana. Ve článku *Známky versus slovní hodnocení*. Uvádí, že „*Formativní hodnocení, automatická spoluúčast žáků, kvalita průběžně ovlivňuje nejen výsledky žáků, ale poskytuje učitelům důležité informace pro kvalitní závěrečné hodnocení.*“ (KRATOCHVÍLOVÁ, 2014)

Skalková upozorňuje na skutečnost, že hodnocení působí také jako sociální motivace, což je složka hodnocení, kterou nemohou pedagogové podceňovat. Určuje, jaké postoje žáka k danému předmětu, tedy jaké postoje žák zaujme.

Funkce hodnocení je i v oblasti sociálního uznání a je tedy potřebné pro každého žáka. Pokud se mu dostává ve větší míře negativního hodnocení, většinou žák ztrácí zájem na zadané práci nadále intenzivně pracovat. Pokud se mu dostává naopak pouze kladného hodnocení v míře neadekvátní, jak uvádí Skalková „jednotvárně opakované, ztrácejí na své účinnosti“ (SKALKOVÁ, 2007 str. 178)

Hodnocení vychází a **je určováno vyučovací metodou**, kterou učitel používá při své výuce. Tonucci uvádí, že transmisivní modely výuky v sobě nesou školní hodnocení zaměřené na měření, porovnávání, diagnostiku množství naučených „*správných informací*“. Jak Tonucci uvádí, „*jde o to změřit, o kolik se původně prázdná nádoba naplnila*“. (TONUCCI, 1991 str. 16) Uvádí, že hodnocení „*nabývá nového charakteru [...] Je třeba aplikovat přiměřené strategie, [...] nespolehal se při hodnocení výsledků výlučně na intuici a paměť, ale vytvořit si podmínky pro postupné „čtení“, rozbor proběhlé zkušenosti.*“ (TONUCCI, 1991 str. 22)

U interpretativních modelů vyučování, zaměřených na zkušenostní učení a získávání nových poznatků, které jsou včleňovány do stávajících struktur pomocí osobní zkušenosti. Základem je práce s „prekoncepty“, které vycházejí z předchozích zkušeností a představ žáků. Model výuky v sobě zahrnuje jak konstruktivistické tak personalistické teorie vzdělávání. Hodnocení provází celý vyučovací proces a pomocí kladených otázek vede žáky k osobnímu poznání, proč věci jsou a fungují tak, jak fungují. „*Hodnocení, které provází celý proces výuky, má v podstatě funkci neustálé zpětné vazby při vzájemném porovnávání zkušeností a zaznamenávání individuálních pokroků při dosahování cílů.*“ (KOLÁŘ, a další, 2009 str. 24)

Autonomní model vyučování je zaměřen na sebepoznání žáka. Na jeho učené schopnosti se „*samostatně rozhodovat a uskutečňovat společenské změny*“. (SLAVÍK, 1999 str. 28) Hodnocení postupně přechází v sebehodnocení žáka. Žák má být schopen poznat na základě sebehodnotícího procesu, jak nové poznatky a jejich hodnotu, tak proces vlastního edukačního procesu.

Hodnocení je činnost, která směřuje 1. k nějakému cíli, 2. probíhá za předem daných předpokladů, 3. je realizováno nástrojem, který vyplývá z metody vyučování, 4. jeho důsledkem je určitý žákův postoj, reakce – tedy rezultat/výsledek. [Porovnej (KOLÁŘ, a další, 2009)]

Číhalová a Majer uvádí, že „*podstatou hodnocení je popis objektu (vlastností, schopností, postojů, kompetencí žáka) s přihlédnutím k předem určeným kritériím bez jakékoliv přímé souvislosti s tříděním a zařazováním[...]. Hodnocení je procesem dynamickým. Sleduje v čase příčiny vzniku a proměn vlastností a schopností objektu, určuje podmínky dalšího jejich vývoje.*“ (ČÍHALOVÁ, a další, 1997 str. 4)

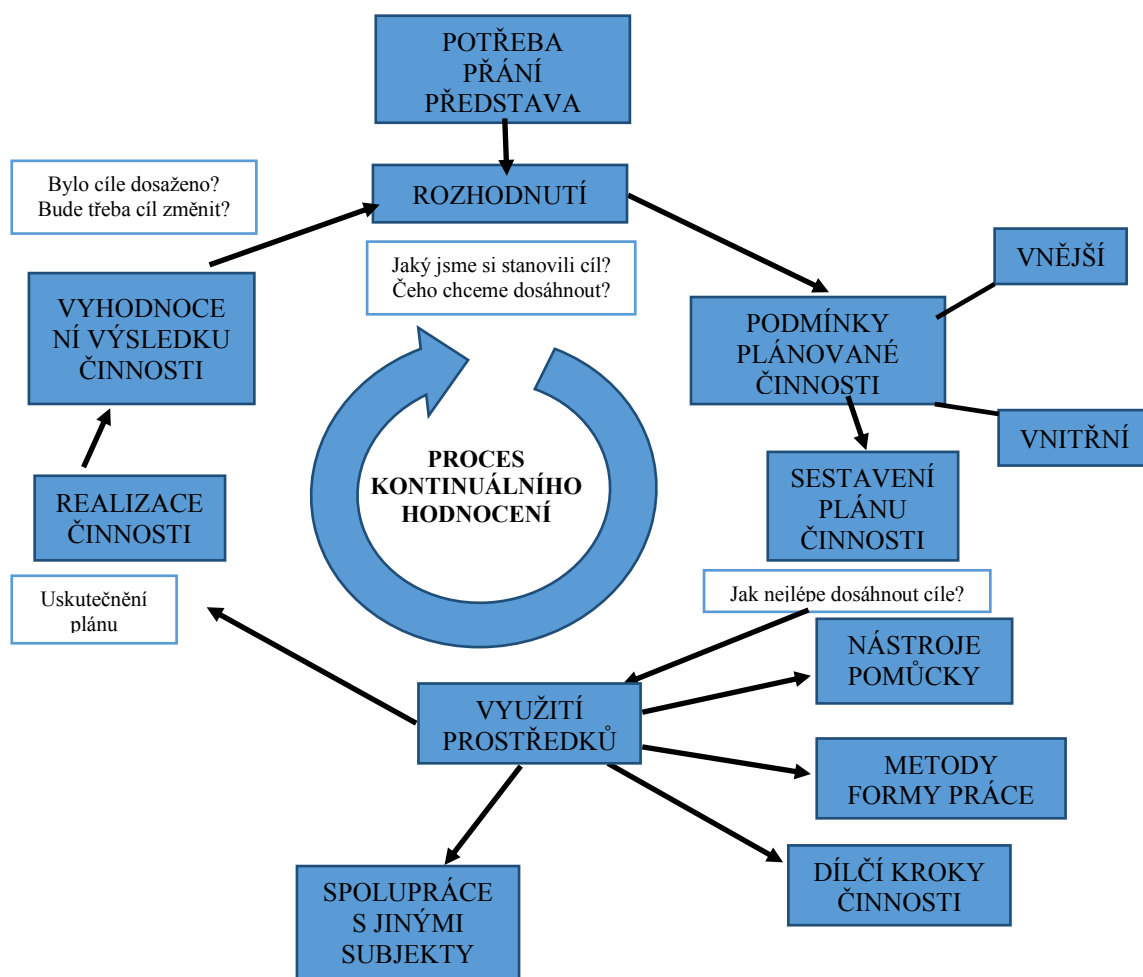
Hodnocení žáka a jeho pracovních výstupů, pokroků, je předem určeno cíli výuky, které si učitel pro danou část stanovil. Jak dílčí, tak hlavní cíle výuky musí být jasně a přesně specifikovány. Cíle jsou veličinou, která určuje, jak a jakými prostředky bude prováděno dílčí i závěrečné ověření výstupů ve výtvarné výchově. Stanovení kritérií hodnocení vychází z cílů daného projektu, problémového úkolu, výtvarného úkolu, výtvarné řady aj.. Jednotlivé cíle mívají různý stupeň abstraktnosti, jsou pro každého žáka dosažitelné v různé míře a možnosti. Hodnocení má jak informativní (poznávací) tak i korekční (konativní) funkci, když je používáno jako regulativ v průběhu edukativního procesu. Důležitou funkcí hodnocení je funkce motivační, kterou lze považovat v procesu edukace za impuls pro žáka, proč se dál učit, rozvíjet. Cíl vychází z koncepce vyučování. „*Koncepce vyučování významně ovlivňuje pojetí hodnocení a klasifikace a obráceně - pojetí hodnocení a klasifikace významně ovlivňuje koncepci vyučování.*“ (HORÁK, 1987 str. 15)

Hodnocení patří k důležité činnosti učitele, který její pomocí ověřuje žákovy dovednosti, postoje, vědomosti v dané chvíli vzdělávacího procesu uvnitř časem dané žákovy momentální pracovní vzdělávací činnosti, aby si ověřil, zda směřují k předem stanoveným cílům dané edukační etapy. Toto hodnocení má být vyváжено sebehodnocením žáka a dialogem, který učí žáky základním komunikačním dovednostem, aby byli schopni obhájit své postoje a pracovní postup, který zvolili. [Porovnej (KRATOCHVÍLOVÁ, 2011)]

Hodnocení je součástí rozhodování, a to jakéhokoli rozhodování. Rozhodnutí je prováděno na základě hodnotící analýzy. Ta je prováděna na základě našich zkušeností, naší hodnotové struktury. Takováto hodnotící analýza je tedy na této platformě vždy subjektivní. Správnost takovéto analýzy určuje účelnost pohybu směrem **k cíli**. Je založeno na našich intelektových schopnostech/vlastnostech a naší hodnotové orientaci.

Je potom možné tedy říct, že hodnocení je **aktivita**, která „*sleduje nějaký cíl, který se děje v určitých podmínkách, realizuje se určitým prostředkem a ved k určitému výsledku.*“ (KOLÁŘ, a další, 2009 str. 14)

Takovémuto hodnocení lze říkat kontinuální/ souvislé hodnocení, které se vyznačuje neustálými hodnotícími soudy na situace kolem nás. Následný graf z KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2009 ukazuje proces kontinuálního hodnocení: (KOLÁŘ, a další, 2009 str. 12)



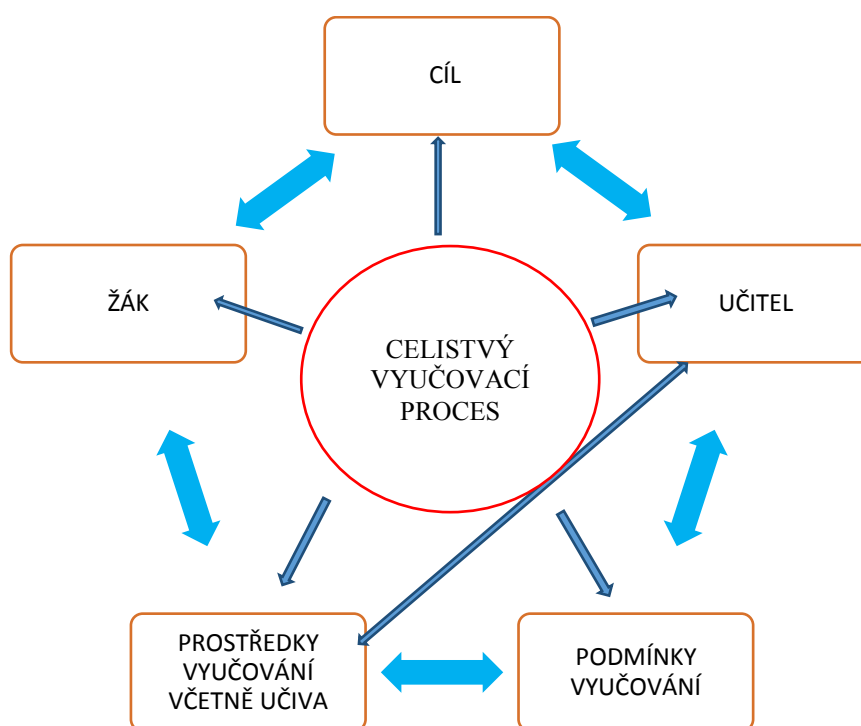
Grafické znázornění č. 3 – grafické znázornění procesu kontinuálního hodnocení (KOLÁŘ, a další, 2009 str. 12)

Na rozdíl od kontinuálního hodnocení je školní hodnocení systematické, jelikož učitel tuto činnost cíleně připravuje, pořádá a uskutečňuje pravidelně na základě předem daných kritérií, které stanovuje zároveň s výukovými cíli. Nejedná se pouze o hodnocení výsledků, ale jedná se i hodnocení vyučovacího procesu samého a jeho průběhu. V edukačním procesu probíhá i hodnocení pracovní činnosti žáka, jeho postupů, pochopení probírané látky a její uchopení ve formě zpracování. Věnujeme se tedy hodnotícím situacím, které jsou dynamikou vyučovacího procesu. Jak vyučovací cíle ovlivňují hodnocení v edukačním procesu vyložíme v následující kapitole.

### 2.3.2 Výukové cíle a taxonomie výukových cílů

Výukové cíle určují směr výuky. Slouží k plánování a organizaci výuky. Ve své konkrétní podobě slouží ke stanovení kritérií pro hodnocení výuky. Mají být stanoveny tak, aby byly měřitelné, pochopitelné, jasně formulované. Každý cíl má příjemce, obsah, nástroje, výstup. Mazačová charakterizuje cíl jako: „*klíčovým elementem výuky. Výukovým cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž směřuje učitel společně s žáky. Jedná se tedy o změny ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích a osobnostním a sociálním rozvoji jedince, kterých dosahujeme v procesu výuky.*“ (MAZÁČOVÁ, 2014 str. 24)

Cíle jsou jednou složkou celého procesu vyučování. Základními prvky vyučování jsou žák, učitel, cíle, prostředky vyučování včetně učiva, podmínky vyučování. To vše tvoří celistvý vyučovací proces. [Porovnej (SKALKOVÁ, 1999 str. 110)]<sup>7</sup> Uvádí na téže straně diagram vztahů jednotlivých prvků vyučovacího procesu.



Grafické znázornění č. 4 – grafické znázornění celistvosti vyučovacího procesu – převzato z (SKALKOVÁ, 1999 str. 110)

<sup>7</sup> „Kategorie cíle má usměrňující, dynamizující a integrující funkci ve vyučovacím procesu. Změny cíle ovlivňují změny vztahů strukturálních prvků vyučovacího procesu. Ovlivňují i prostředky realizace tohoto cíle. Těmito prostředky jsou především učivo, metody a organizační formy vyučování.“ (SKALKOVÁ, 1999 str. 110)

Vyučovací cíle dělíme podle oblasti, na kterou jsou zaměřené: na **kognitivní** (vytváření vědomostí a rozumových dovedností), **psychomotorické** (hmatové/kinestetické), **afektivní** (postojové, kvalitativní/hodnotová orientace, emoce).

V roce 1956 B. S. Bloom stanovuje šest na sebe navazujících kategorií, kdy jedna navazuje na druhou tak, aby výkon žáka byl jasně stanoven od nejjednodušších po nejnáročnější cíle. Tato kategorizace se používala všude tam, kde bylo potřeba diferenciovat učivo a kontrolovat tak žáky dosažené výsledky. Jednalo se o cílové kategorie (stupeň osvojení) **zapamatování, pochopení, aplikace, analýza, syntéza, hodnocení**.

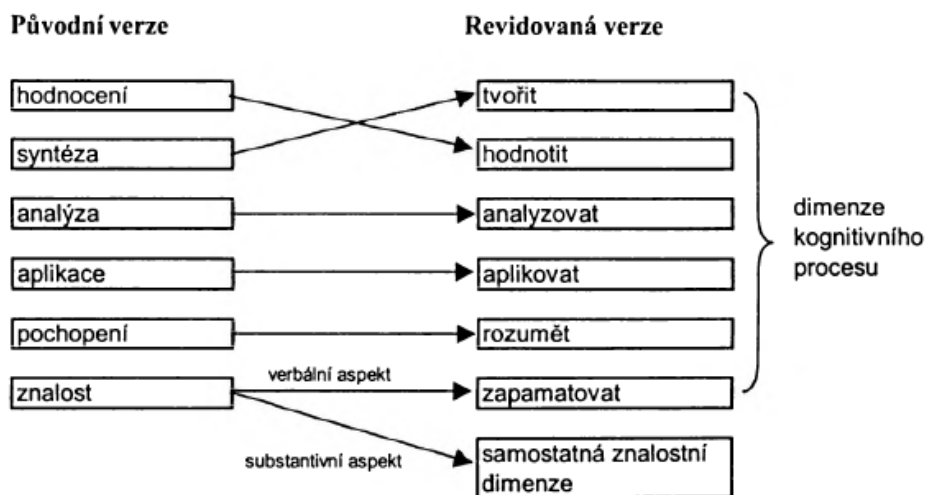
V roce 2001 došlo k revizi Bloomovy taxonomie, a to **Andersonem a Krathwolem**. Lorin Anderson se podílel na klasifikaci vzdělávacích cílů a David Krathwol během studia spoluvytváří Bloomovu taxonomii. V průběhu času bylo ovšem potřeba jednodimenzionální model změnit na vícedimenzionální model, který více vyhovuje novému konstruktivistickému směřování výuky. Podle autorů revize má taxonomie výukových cílů širší uplatnění, a to hlavně v odpovědích na několika základních otázek:

- 1) Co učit: výběr učiva, který je možno pomocí tabulky taxonomie, kdy si učitelé mohou ujasnit důležitost edukačního cíle.
- 2) Jak dosáhnout cíle: když si učitel uvědomuje, k jakému cíli směřuje, je lehčí vypracovat instrukce pro žáka a zvolit takové činnosti, které jej k požadovanému cíli dovedou.
- 3) Jak hodnotit: učitel si umí udělat taková kritéria hodnocení, protože ví, na co zaměřit svoji evaluační činnost, aby byla „*hodnocenáíra dosažení konkrétního cíle*“.
- 4) Koherence mezi cíli, instrukcemi a hodnocením: „*při použití taxonomické tabulky by se konkrétní edukační cíl, cíl instrukce a cíl hodnocení měly sejít v jedné buňce tabulky. Pokud tomu tak není, tak jsou žáci vedeni k něčemu, nebo hodnoceno něco, co není cílem.*“ (HUDECOVÁ, 2014 str. 275) [Porovnej také (MAZÁČOVÁ, 2014), (BYČKOVSKÝ, a další, 2014)]

Nová taxonomie je dvoudimenzionální. Zabývá se hlavně oblastí kognitivní, na rozdíl od Bloomovy taxonomie, která zahrnovala tři domény – kognitivní, afektivní a psychomotorickou. Jelikož byla kategorie znalostí nejobjemnější, autoři jí tedy vyčlenili novou znalostní dimenzi, která má čtyři kategorie – faktickou (pojmy), konceptuální (pojmy), procedurální (postupy), metakognitivní (autoreflexe vlastního učebního stylu), kdy kategorie procedurální a metakognitivní úzce souvisí s potřebou společnosti, aby se žák „*naučil učit*“. Druhá dimenze

v sobě zahrnuje kognitivní proces. Tuto kognitivní dimenzi tvoří šest kategorií – zapamatovat, porozumět, aplikovat, analyzovat, hodnotit, tvořit.

Z původní verze, která zahrnuje šest kategorií vzniká revidovaná verze:



Grafické znázornění č. 5 – grafické znázornění rekonstrukce Bloomovy taxonomie vyučovacích cílů – převzato z (HUDECOVÁ, 2014 str. 277)

Vzniká tak taxonomická tabulka, která zahrnuje tyto dvě dimenze:

**Taxonomická tabulka (revize Bloomovy taxonomie)<sup>5</sup>**

	DIMENZE KOGNITIVNÍHO PROCESU					
ZNALOSTNÍ DIMENZE	1. Zapamatovat	2. Rozumět	3. Aplikovat	4. Analyzovat	5. Hodnotit	6. Tvořit
A. Znalost faktů						
B. Konceptuální znalost						
C. Procedurální znalost						
D. Metakognitivní znalosti						

<sup>5</sup> A Taxonomy for Learning..., c.d., s. 28.

<sup>6</sup> upraveno podle obr. A1, s. 310 in A Taxonomy for Learning, Teaching ..., c.d.

Tabulka č. 2 – tabulka po rekonstrukci Bloomovy taxonomie vyučovacích cílů – převzato z (HUDECOVÁ, 2014 str. 277)

Důležité je nové řazení jednotlivých kategorií v jejich vzestupné hierarchii. Proces hodnocení již není na prvním místě, syntéze v novém podání jako tvořivost je na nejvyšším stupni.

Podrobnější členění kognitivních procesů v revidované taxonomii ukazuje následující tabulka převzatá z článku J. Vávry, [původní tabulka 2 Šest kategorií dimenze kognitivního procesu a



příslušných devatenáct kognitivních procesů (in: Anderson & Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady) (Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání, 2011 str. 5)]  
[https://www.researchgate.net/profile/Jaroslav\\_Vavra/publication/271486956\\_REVIDOVANA\\_BLOOMOVA\\_TAXONOMIE\\_V\\_CESKEM\\_VZDELAVANI\\_A\\_REVISION\\_OF\\_BLOOM%27S\\_TAXONOMY\\_IN\\_CZECH\\_EDUCATION/links/54c8d88d0cf289f0ced0fa82.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jaroslav_Vavra/publication/271486956_REVIDOVANA_BLOOMOVA_TAXONOMIE_V_CESKEM_VZDELAVANI_A_REVISION_OF_BLOOM%27S_TAXONOMY_IN_CZECH_EDUCATION/links/54c8d88d0cf289f0ced0fa82.pdf)

<i>Tabulka 2 Šest kategorií dimenze kognitivního procesu a příslušných devatenáct kognitivních procesů (Anderson &amp; Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady)</i> <b>Proces/Kategorie</b>		<b>Alternativní pojmenování</b>	<b>Vymezení a příklady</b>
<b>1. Pamatovat</b>		<b>Vybavovat si relevantní znalosti z dlouhodobé paměti</b>	
1.1 rozpoznávat	Identifikovat	Lokalizovat znalost z dlouhodobé paměti, která je konzistentní s předloženým materiálem (např. rozpoznat údaje důležitých historických událostí)	
1.2 vybavovat si	Opětovně vyvolávat z dlouhodobé paměti	Vybavit si relevantní znalost z dlouhodobé paměti (např. vybavit si údaje z důležitých historických událostí)	
<b>2. Porozumět</b>		<b>Konstruovat význam z výukových sdělení včetně ústních, psaných a grafických komunikací</b>	
2.1 interpretovat	Zjednodušovat Parafrázovat Představovat Vysvětlovat	Převádět z jedné formy prezentace např. numerické do jiné např. verbální (např. parafrázovat důležitá sdělení a dokumenty)	
2.2 dávat příklady	Ilustrovat Doložit příkladem	Nalézt specifický příklad nebo ukázkou pojmu nebo principu (např. dávat příklady z různých malířských stylů)	
2.3 klasifikovat	Kategorizovat Zařazovat	Určit, kam něco patří (např. klasifikovat pozorované nebo popisované případy mentálních poruch)	
2.4 sumarizovat	Abstrahovat Zobecňovat	Abstrahovat obecné téma nebo hlavní myšlenky (např. psát krátká shrnutí událostí ukázaných na videu)	
2.5 odvozovat	Vývozovat závěry Extrapolovat Interpolovat Předpovídat	Vývozovat logické závěry z předložených informací (např. při učení se cizímu jazyku odvozovat gramatické principy z příkladů)	
2.6 srovnávat	Rozlišovat Mapovat Přiřazovat	Určovat shody mezi dvěma myšlenkami, objekty a podobně	

		(např. srovnávat historické události se současnou situací)
2.7 vysvětlovat	Vytvářet modely	Vytvářet model systému příčin a následků (např. vysvětlovat příčiny významných historických událostí ve Francii v 18. stol.)
<b>3. Aplikovat</b>		<b>Provést nebo použít určitý postup v dané situaci</b>
3.1 provádět	Uskutečnit	Použít postup ve známé úloze (např. dělit celé vícečíslné číslo jiným celým číslem)
3.2 realizovat	Použít	Použít postup v neznámé úloze (např. určit, ve které situaci se dá použít druhý Newtonův pohybový zákon)
<b>4. Analyzovat</b>		<b>Rozebrat celek do základních složek a určit, které části k sobě patří, jaká je celková struktura a jaký mají účel</b>
4.1 rozlišovat	Dělat rozdíly Rozeznávat Zaměřovat se Vybírat	Rozlišovat mezi relevantními a nerelevantními částmi nebo rozlišovat důležité od nedůležitých částí ukazovaného celku (např. rozlišovat mezi relevantními a nerelevantními číselnými údaji ve slovní matematické úloze)
4.2 uspořádat	Nalézt soudržnost Integrovat Načrtnout, oddělit, Strukturovat	Určit, jak prvky vyhovují nebo fungují v rámci struktury. (např. strukturovat důkaz v historickém popisu do důkazu pro a proti určitému historickému vysvětlování)
4.3 přisuzovat	Provést dekonstrukci	Určit názor, předsudek, hodnoty nebo zamýšlenou podstatu předkládaného materiálu (např. určit názor autora/autorky eseje vzhledem k jeho/jejímu politickému přesvědčení)
<b>5. Hodnotit</b>		<b>Vytvářet hodnocení na základě kritérií a standardů</b>
5.1 kontrolovat	Uspořádat (aby se mohlo zkontrolovat) Zjišťovat Monitorovat Testovat	Zjistit rozpory nebo omyly v postupu nebo výsledku; určit, zdali proces nebo výsledek je vnitřně soudržný/konzistentní; určit účinnost zvoleného postupu (např. určit, zda badatelovy závěry vycházejí ze zjištěných dat)

5.2 kritizovat	Hodnotit	Zjistí nesoulad mezi výsledkem a vnějšími kritérii, určit, zda výsledek má vnější soudržnost/konzistenci; zjistit vhodnost postupu u daného problému (např. posoudit, která ze dvou použitých metod je lepší, pokud jde o řešení daného problému)
6. Tvořit		<b>Skládat elementy dohromady tak, aby vytvořily koherentní nebo funkční celek; reorganizovat elementy do nového uspořádání/vzorců (pattern) či nové struktury</b>
6.1 generovat	Stanovovat hypotézy	Přijít s alternativními hypotézami, které jsou založeny na kritériích (např. stanovit hypotézy ve vztahu k pozorovanému jevu)
6.2 plánovat	Navrhovat	Vytvořit postup, který vede k úspěšnému vyřešení nějakého úkolu (např. vytvořit výzkumný text na dané historické téma)
6.3 budovat	Zkonstruovat	Přijít s novým výsledkem (např. vybudovat

Tabulka č. 3 – tabulka - podrobnější členění kognitivních procesů v revidované taxonomii ukazuje následující tabulka převzatá z článku **J. Vávry**, převzato z [ (Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání, 2011) in Anderson&Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady],

Cíle v edukativním procesu jsou dnes v Čechách obecně prezentovány pomocí tzv. „**Taxonomie učebních úloh (otázek) podle D. Tollingerové (obtížnost - náročnost úloh na myšlení žáků)**“

Základním východiskem pro teorii učebních úloh byla pro Danu Tollingerovou podpora programové výukové metody. Cílem výuky je podle Tollingerové řešení úloh, tedy podpora myšlenkových operací, které vedou k způsobu zacházení s tvořivými úlohami. Svoji teorii učebních úloh opírala o Bloomovu taxonomii. Definuje učební úlohu jako verbální či neverbální zprávu, která sděluje žákovi „ted' musím něco udělat“ na rozdíl od běžné informace „ted' se něco dozvím“.

### 2.3.3 Kritéria hodnocení

„Kritérium hodnocení je vybraná vlastnost hodnoceného objektu.“ (SLAVÍK, 1994 str. 24)

Kritériem lze určit směr žákovi cesty. Dobře voleným kritériem je učitel schopen ovlivnit, k jakému cíli se daná žákova edukační činnost bude ubírat. Slavík kritérium vidí jako „směrník, který vymezuje široké pole pro hledání hodnoty.“ (SLAVÍK, 1994 str. 36) Učitel je schopen

pomocí dobře zvoleného kritéria vysvětlit žákovi, zůžit „posuzovací pole“. (SLAVÍK, 1994 str. 37)

Kritérium stanovuje směr k cíli, který byl stanoven na počátku řešeného úkolu. Je to dialogový prostor pro danou žákovskou výukovou práci, určuje „*míru hodnoty a rozhodnutí o zásahu*“ (SLAVÍK, 1994 str. 37)

Hodnocení pomocí předem přesně stanovených kritérií je činnost vědomě řízená. Vzniklé hodnotící situace, kdy je potřeba korekce našeho postupu nebo zvoleného řešení, nám hodnotící kritérium pomáhá rozložit vzniklý problém a zase jej poskládat do nového tvaru, který nás posune dále v práci. Je tedy jakýmsi semaforem směru na cestě. Během práce se objevují hodnotící situace, které jsou intuitivního charakteru, pokud reagujeme bezprostředně na danou situaci. Řízený proces hodnocení pomocí kritérií nám umožňuje se zaměřit a pojmenovat/specifikovat vzniklou situaci nikoli intuitivně, ale s možností objevení příčiny vzniku dané situace.

Pokud budeme o kritériích hovořit z pohledu klasifikace, vyvstává otázka objektivit hodnocení s přihlédnutím na povahu klasifikovaných úloh. Zakončená edukační práce týkající se tvořivé výtvarné úlohy sebou nese oblast „*individuálních*“ hodnotících rozsahů. Což je apriori prostor pro spíše „*subjektivní*“ hodnocení a následnou klasifikaci daných výstupů.

Odborná a profesní veřejnost dlouhá léta na tento fakt upozorňuje a vyvstávají otázky, zda se mají výchovy, jako je výtvarná a hudební, vůbec hodnotit klasifikačním stupněm. Bělecký ve svém článku *Kritéria hodnocení žáků* (BĚLECKÝ, 2006/2007 stránky 9-10) upozorňuje na situaci, která právě proto nastává velice často : „*[...]mínění, že „správně“ je jakýkoli výtvarný žák, který učitel nemá právo hodnotit (příkladem je absence jakýchkoli nároků na výsledný produkt, vystavení všech výrobků včetně zjevně odbytých a případně hodnocení všech výtvarů jedničkou se zdůvodněním, že se všichni „snažili“). [...]nechť některých učitelů hodnotit, nemá nic společného s jeho dispozicemi, ale s rozšířeným přesvědčením, že nejde o společensky důležitou životní dovednost.*“ Jak dále uvádí, „*můžeme odvodit kritéria hodnocení jako klíčové dovednosti pro hodnocení žáka v daném předmětu.*“ Je zcela na místě tvrzení, že pokud nebudeme ve výtvarné výchově učit a hodnotit, lze jí nechat pouze na úrovni kroužku a není potřeba jí zařazovat do rozvrhu jako předmět. Přitom rozvoj tvořivosti, vnímání, vizuální kultury, vizuální gramotnosti je důležitou složkou ve vývoji člověka a jeho osobnosti.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> V roce 2015 v Brně na konferenci Oborové didaktiky, (*Vývoj – stav - perspektivy* (Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání, 2015 stránky 362-375) – část **Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání**: Jan Slavík, Michal Nedělka, Josef Valenta, Ondřej Hník, Karla

Kritéria hodnocení jako podklad pro klasifikaci vychází z předpokladu, že lze hodnotit „*dovednosti ve smyslu ovládnutí uměleckých výrazových prostředků*“ (BĚLECKÝ, 2006/2007 str. 10) a tvořivost, a to ve smyslu nikoli žáka a jeho „*skrytých myšlenkových procesů, ale pozorovatelný výsledek ve smyslu – materiální výtvar, produkce, poznatek, způsob jednání.*“ (BĚLECKÝ, 2006/2007 str. 10)

---

Brücknerová a Kateřina Dytrtová, byla výtvarná výchova zařazena do předmětů expresivních s poukazem na expresivní jako jeden z hlavních aspektů vyučovaných ve výtvarné výchově. Jak se lze dočíst: „*Expresie je tedy pojata jako obsahové zprostředkování, které zahrnuje nejenom vyjádření, ale současně též vnímání obsahu (významů) při symbolické interakci mezi lidmi.*“ (362)(úvod – kolektiv).

Toto pojetí se stává tímto pohledem velmi zúžené, jednostranné a nedostačující. Předpokládat, že se má výtvarná výchova zaměřit pouze na expresivní výukový model, kdy není zohledněn fakt, který je již všeobecně znám, a to že expresie potřebuje neustále doplňovat, zvyšovat svůj obsah v daných činnostech, přidávat a hutnit. Toto znamená, že se v podmínkách výuky na základní škole velice rychle dostane ke svému expresivnímu obsahovému stropu. Emoce má vždy svůj strop, velice rychle se vyčerpá a potřebuje posilovat. Je ovšem známo, že se po čase otupí.

Řečeno slovy Nelsona Goodmana: „*Emoce v estetickém prožitku bývají mnohdy nejen poněkud ztlumené, ale i opačně laděné. Často vyhledáváme díla probouzející ty emoce, kterým se běžně vyhýbáme. Negativní emoce strachu, nenávisti či hnusu se mohou stát kladnými, vyvolá-li je divadelní hra nebo malba.*“ (GOODMAN, 2006 str. 218)

Nelze v žádném případě tvrdit, že tím nebudu respektovat individuální tvořivý přístup žáků. Pouze jsem přesvědčená, že žáci potřebují i pochopit proč se něco děje, co se při tvorbě děje a jaké informační sdělení na diskurzivní úrovni jejich výtvarné vyjádření má pro jejich okolí.

Pravdou je, že „*vizualita není izolována od ostatních smyslů.*“ (SLAVÍK *tamtéž*). To ovšem neznamena, že lze její informační obsah nalézt pouze expresivním prožíváním a hledáním kontinuity mezi subjektivním a intersubjektivním vnímáním.

Mohu se zamýšlet i nad tvrzením, že koncepce vizuality a vizuální gramotnosti je pouze teoretický konstrukt, který je zakázkou zaměřující se na obecnou vizuální informaci a má „*politické aspekty vizuálních operátorů a odklání se od specifických kvalit výtvarné tvorby.*“ (s. 372)(SLAVÍK *tamtéž*) Tento pohled odsouvá vizuální sdělení do oblasti umělých konstruktů, s čímž nemohu souhlasit.

Výtvarná výchova by měla vybavit žáky schopností číst vizuální informaci nikoli pouze v úrovni prožitku, ale také pochopení, rozklíčení a znovu RE - konstruování poznání vizuální informace. Je potřeba pomoci dětem, aby si doplnily již pro ně známé zkušenosti a informace, opravily je a znovu rekonstruovaly. Je potřeba propojovat jednotlivé diskurzivní informační obrazy a texty. Jak bychom potom expresivně naučili žáky porozumět vizuálním obrazům, které jsou propojené s textem, který zde vytváří novou vrstvu verbální gramotnosti ve spojení s gramotností vizuální. (porovnej W.J.MITCHEL, Teorie obrazu, 2016, který tento druh spojení více různých gramotností vysvětluje na složeném umění W. Blakea, když říká, že „*pokud chce někdo Blakeovo dílo vidět takové, jaké je, nemůže se problému obraz – textu vyhnout.*“ (MITCHELL, 2016 str. 101))

Výtvarná výchova má mnoho informačních, zážitkových, poznávacích, diskurzivních, setkávacích... vrstev. Nelze ji tedy dle mého názoru zaměřit pouze jedním, prožitkovým směrem. Expresivní poznávání světa je pouze jednou z vrstev, kterou by měli žáci poznat a porozumět jí. Ve výtvarné výchově by podle mého názoru, žáci měli konstruovat nové poznatky a svou identitu, rozvíjet poznávací a komunikační kompetence.

V knize Kapitoly z výtvarné výchovy pan Doc. PaedDr. Jan Slavík, CSc. uvádí na str. 15 a 16 čtyři různá pojetí výtvarné výchovy. Rozděluje pojetí na oblasti Terapie, Slavnost (expresivní část), Zasvěcení a Magie. Sám zde uvádí, že „*Je třeba poznamenat, že každé z uvedených pojetí má ve výtvarné výchově svůj smysl a samo o sobě nepodmiňuje kvalitu psychodidaktického procesu. Výrazná preference jediného typu pojetí však může vést k zúženým výchovným anebo vzdělávacím důsledkům.*“ (SLAVÍK, 1993 stránky 15-16)

Ze svého pohledu mohu říct, že do uváděné oblasti Slavnost moje pojetí výtvarné výchovy zasahuje velmi zřídka.

Takováto kritéria vycházejí z didaktické analýzy učiva a přesného definování jednotlivých cílů dané vyučovací jednotky. Vycházejí z předpokladu, že sám učitel chápe obsah učiva dané vyučovací jednotky v jeho vnitřní struktuře. Učitel má být odborník ve svém oboru, má mít pedagogickou znalost vyučovaného oboru, znát žáky, pro které připravuje danou vyučovací jednotku, znát kontexty a situace, ve které bude daná vyučovací jednotka probáhat. [Porovnej (SKALKOVÁ, 1999) (MAZÁČOVÁ, 2014)]

Didaktická analýza předpokládá tedy dobrou znalost daného obsahu učiva a jeho cílů, upřesnou specifikaci cílů učiva, jeho pojmovou analýzu a následně analýzu operační, kdy dochází ke strukturalizaci daného učiva z pohledu činností a operací, které budou žáky vést k daným cílům učiva.

## **2.4 RÁMEC III: RE – konstrukce vizuálního obrazu a filozofická východiska práce.**

Je potřebné nejdříve vysvětlit, proč konstrukce vizuálního obrazu a proč zaměření na vizuální sémiotiku jako most k práci s vizuálními znaky. V práci se žáky se orientují na interpretačně komunikační sdělení obrazového znaku, který je často doprovázen jazykem jako další diskurzivní vrstvou výuky. Její „*vztah k vizuálním a výtvarným projevům*“ (SVOBODA, Aleš (Sémiotika, vizuální studia a digitální umění, 2006 str. 45)). Jelikož výtvarný pedagog pracuje s vizuální informací jako základním stavebním prvkem své práce, lze říct, že je tento základní stavební prvek nedílnou součástí vyučovací metody, kterou výtvarný pedagog zvolí. Fulková uvádí, že „*sémiotika patří k té tradici, která se snaží definovat systémy jiné komunikace než čistě jazykové*“ (FULKOVÁ, 2008 str. 56).

„*Chceme-li se domlouvat pomocí jmen nebo označení, předpokládáme, že ten, s kým komunikujeme, je uživatelem stejného systému znaků jako my.*“ (DOUBRAVOVÁ, 2002, 2008 str. 15). Znaky je potřeba organizovat podle určitých pravidel tak, aby jim všichni v dané skupině, sociální vrstvě, určité kulturní společnosti rozuměli.

Znak je prostředkem komunikace, U. Eco cituje Peirce, pro kterého je znakem „*něco, co pro někoho něco zastupuje z nějakého hlediska nebo v nějaké úloze*“ [ (ECO, 2009 str. 26)], pokud je ovšem tento znak zprostředkován, signifikován interpretantem. Je potřeba si uvědomit, že znak neexistuje sám o sobě, je uvnitř společenského konstruktu, odkazuje zástupně na objekt, který je znakem denotován.

Podle Eca je několik způsobů rozlišení znaků. Objekt *POJMENUJEME*, tím na něj ukážeme a dáváme objektu „*novou sémiotickou dimenzi, tím že jméno denotuje typ jako jeho význam, ale*

*okamžitě konotuje funkci, jejímž je objekt (typ) OZNAČUJÍCÍM.*“ (ECO, 2009 str. 35). Doubravová upozorňuje, že označení sebou nese i hodnocení. Podle Doubravové jednotlivé kódy vznikají i *UKAZOVÁNÍM* („ukazatel je výchozím bodem signifikace“ (ECO, 2009 str. 47)), *ZASTUPOVÁNÍM* (druh zaměnitelnosti), a *REPREZENTOVÁNÍM* (lze demonstrovat přezdívkou). [Porovnej (DOUBRAVOVÁ, 2002, 2008)]

Pokud mají kódy stejný systém vztahů, jsou organizovány do skupin, které jsou posuzovány jako sémiotický celek se společnými alespoň nějakými vlastnostmi. Pokud nejsou hranice společných vlastností dostatečně výslovné, hovoříme spíše o systémech. Eco za systémy nebo struktury považuje takzvané s-kódy, které jsou signifikovány pouze v případě, že „jevy jsou vzájemně porovnávány se zřetelem ke stejnému systému vztahů.“ (ECO, 2009 str. 54). A to výhradně v onom okamžiku, jsou-li součástí nějakého komunikačního systému.

Komunikační systém je založen na dané znakové komunikační struktuře. Pokud má systém velkou volbu informačních vrstev, je komunikace ztížena. „Čím méně alternativ, tím snazší je komunikace.“ (ECO, 2009 str. 60). Pokud je informačních systémů více nebo mnoho, dochází mezi tvůrcem a příjemcem k informačním šumům. Znaký jsou momentální, často konvencí vytvořené. Jakmile se potkají s novým znakovým systémem, jsou ustáleny nebo ovlivněny novými prvky tohoto znakového systému a mohou zformovat znak nový.

Jestliže si uvědomíme, že komunikace je možná pouze v případě, že existuje odesílatel, který vysílá zprávu, informaci příjemci, která je vedena nějakou cestou, je zřejmé, že zde máme určitý model přenosu informací. Je také pravda, že „jediný znakový prostředek přenáší mnoho vzájemně propletených obsahů, a proto to, co je nazývané „zprávou“, je ve skutečnosti text, jehož obsahem je mnohoúrovňový diskurz.“ (ECO, 2009 str. 75). Text je tedy v tomto případě nositelem nikoli odkazující k nějakému obsahu nebo objektu, ale především k obsahu, který je součástí daného diskurzu. Doubravová uvádí Morrisovu klasifikaci diskurzu, která je založena na třech dimenzích signifikace a třech fázích akce: (DOUBRAVOVÁ, 2002, 2008 str. 23).

<i>užití</i> <i>způsob</i>	<i>informativní</i>	<i>hodnotící</i>	<i>podceňující</i>	<i>systematické</i>
<i>určující</i>	<i>vědecký</i>	<i>fiktivní</i>	<i>právní</i>	<i>kosmologický</i>
<i>oceňující</i>	<i>mytický</i>	<i>poetický</i>	<i>morální</i>	<i>kritický</i>
<i>předpisující</i>	<i>technický</i>	<i>politický</i>	<i>náboženský</i>	<i>propagandistický</i>
<i>formující</i>	<i>logicko-matematický</i>	<i>rétorický</i>	<i>gramatický</i>	<i>metafyzický</i>

Tabulka č. 4 – tabulka - klasifikaci diskurzu, která je založena na třech dimenzích signifikace a třech fázích akce: převzato [ (DOUBRAVOVÁ, 2002, 2008 str. 23)].

Pokud se bavíme o diskurzu jako takovém, musíme si nejprve načrtnout několik myšlenek a tezí z nedávné historie sémiotiky, a to pouze z pohledu, který ovlivnil strukturalistické myšlení a následně myšlení konstruktivistické z pohledu výtvarného pedagoga.

Saussure tvrdil, že jazyk jsou jednotlivá slova, jež jsou nositeli významu, které jsou k sobě vztaženy na základě daného okamžiku. [Porovnej (HAWKENS, 1999 str. 16)] Tedy „žádná *“jednotka“ nemá význam sama o sobě, ale plně svůj význam odvozuje ze vztahů k jiným jednotkám“* (HAWKENS, 1999 str. 18). Jeho uvažování posunulo vnímání znakového systému jazyka do rovin abstraktních, kdy znak je dvojí povahy - označované je zde pojmem objektu a označující je zde jeho akustickou podobou. Jsou to roviny langue (jazyk) a parole (mluva).

Řeč podle Saussura „[...] je jen nástroj myšlenky a neexistuje sama pro sebe. [...]. Zvuk jako komplexní akusticko-vokální jednotka tvoří s myšlenkou komplexní fyziologickou a mentální jednotku. [...]. Řeč nepřetržitě implikuje zavedený systém i vývoj zároveň, v každém okamžiku je aktuální institucí produktem minulosti.“ (SAUSSURE, 1989, 1996 str. 45).

Ve chvíli promluvy hraje důležitou roli čas, který je primárně potřebný pro akustické vyjádření daného objektu, významu, znaku, nikoli vizuální zobrazení, které je okamžité a v jednom okamžiku. „Každé slovo má lineární (na této úrovni vytvářejí paradigmata, zásobník možností, ze kterých je voleno) či horizontální (kombinací zvoleného s ostatními použitými se vytváří sekvence) vztahy se slovy předcházejícími i následujícími a velká část jeho schopnosti *“znamenat“ různé věci se odvozuje od toho, na jakém místě toto slovo stojí.*“ (HAWKENS, 1999 str. 22).

**Z tohoto pohledu lze říct, že jakékoli vizuální a umělecké dílo je textem, který můžeme analyzovat a pojmenovat jeho jednotlivé části – jednotky.**

Význam mýtu se vyjevuje podle Hawkense, který vychází z charakteristiky Lévi-Strausse, ve svém významu v příběhu, jenž není závislý na jazykové základně. Vyjevuje po rovinách langue a parole i rovinu třetí. Tou je časovost, ve které se jednak mýtus odehrával, jednak k času vyprávění, které jeho obsah ovlivňuje. A čas jej ovlivňoval a měnil po celou dobu, kdy byl vyprávěn, a přesto zůstával ve své podstatě stejný. „*Při každém jednotlivém vyprávění je zasazen v čase; pokaždé odkazuje k událostem, které se údajně staly před dávnými dobami. A přesto musí být specifické schéma neboli struktura nadčasová; při objímání objímá přítomnost a spojuje ji vysvětlujícím způsobem s minulostí i budoucností.*“ (HAWKENS, 1999 str. 35).

Potvrzuje se, že určité primitivní myšlení je v každém z nás. A paralelně Hawkens z Lévi-Strausse vychází a říká na základě jeho tvrzení, že „*umělecké díla jsou ve velké míře propojena*



s „primitivní“ mytologií tím, že se snaží posilovat a podporovat tentýž proces: vytvořit svět, přestože se zdá, že ho pouze popisují. To znamená, že se nám, zvláště díky vystižení povah mýtu, odhaluje opěrná, posilující podstata veškerého umění[...]Tím se posiluje pojetí, že umění ve společnosti působí jako zprostředkující, formující síla, a nikoli jako schopnost pouhého zrcadlení nebo záznamu.“ (HAWKENS, 1999 str. 46).

Eliade k vnímání mýtu v dnešní době dodává, že „Na úrovni osobní zkušenosti se mýtus nikdy nevytratil: moderní člověk ho prožívá ve snech, fantaziích, stesku a bohatá psychologická literatura nás navykla nacházet velké a malé mytologie v nevědomé a polovědomé činnosti každého jedince.“ (ELIADE, 1998 str. 16).

Realita je faktorem, ke kterému se ve svém chování vymezujeme. Toto vymezování se k dané momentální realitě předurčovalo základní pravidla chování, jevů a vztahů. Celá staletí mytické příběhy dávaly do souvislostí dění kolem člověka jako bytosti, zasazené v nekonečném světě. Základní vzorce lidského chování se v těchto příbězích stále vracely a potvrzovaly, tedy byly něčím, co je stále v časovosti. Tuto časovost přinesla nová doba renesance. Moderní historie lidského života přinesla čas. Čas, který sebou přinesl dějinnost, vzal modernímu člověku možnost návratů. Časovost přinesla uvědomění si vlastní smrtelnosti. Přinesla zkoumání a sledování průběhu života bez jasných pravidel a vzorů. Koloběh života, který byl neměnný již od prvopočátku, znamenal pro archaické společnosti jistotou návratů, již nebyl aktuální. Nad ztrátou mytického myšlení se zamýšlí Levi-Strausse, když tvrdí, že „*Niekedy v tom čase, keď mýtické myslenie – nepovedal by som, že zaniklo alebo zmizelo – ale počas renesancie a sedemnásteho storočia ustúpilo v západnom myslení do úzadia, začali sa namiesto príbehov ešte vždy vytvorených podľa mytologického vzoru zjavovať prvé romány. A presne v tom istom čase sme boli svedkami zrodu veľkých hudobných štýlov. Akoby prevzala funkciu emocionálnu, ktorej sa zriekalo mýtické myslenie.*“ (LÉVI-STRAUSSE, 1993 str. 48).

Barthes podle Hawkense rozvíjí tyto teze a zamýšlí se nad aktem uchopení společenskou třídou, která si skutečnost přivlastňuje a tvaruje do „*správného, univerzálního a nevyhnutelného* vzhledu. [...]. Skutečnost se tak prostě nezrcadlí. On ji vlastně tvaruje ke svému obrazu a jedná přitom jako institucionalizovaný doručovatel, vysílač či kódovač buržoazního způsobu života a jeho hodnot.“ (HAWKENS, 1999 str. 90). Podle Barthese je kódování součástí všech lidských činností, tedy i součástí vizuálním sdělení. „*Mýtus je však „vyšším převodem“ než obyčejné označování.*“ (HAWKENS, 1999 str. 111).

Mýtus dnes byl podle Barthese použit pro působení „*jednorázové, vnucující*“. [ (BARTHES str. 162) - doslov: Petr A. Bílek]. Mýtus „*podléhá pravomoci diskursu*“ (BARTHES str. 107),

má svůj vlastní systém, zmocňuje se řeči jazyka, sám sebe signifikuje za metajazyk. Mýtus uchopí daný znakový systém a redukuje jej na globální znak. A mýtus byl uchopen a předložen jako skutečný a zároveň jako imaginární příběh. Je použit jako okamžité sdělení s okamžitým účinkem, kde pozdější rozumové vysvětlení nemá žádnou platnost. „*Čtení mýtu se vyčerpává jediným okamžikem*“ (BARTHES str. 129).

Nelze říct, že tím ruší sám sebe a své sdělení. Naopak. „*Nepopírá věci. Jeho funkcí je naopak o nich mluvit: mýtus je očišťuje, činí je nevinnými, zakořeňuje je v přirozenosti a věčnosti, dodává jim jasnost, která není jasností vysvětlení, nýbrž konstatováním.*“ (BARTHES str. 141). Mýtus byl uchopen, aby podsouval, znehybněl svět tak, jak je institucionálně nezbytné. Mýtus se v tomto čase konzumuje. Jelikož je mýtus jazykem druhého řádu, který se konstituuje ze základního systému označovaného, označujícího a znaku, je ve svém posunu v uchopení informace jako celku, **diskurzivní povahy**.

Tuto diskurzivní povahu získávají i jiné okruhy lidského vnímání než pouze prostor jazyka a literatury. Svoji diskurzivní povahu prokazují hlavně oblasti vizuální kultury. Mnohé informace jsou nám podávány právě v podobě vizuálního mytického obrazu. Ve vizuálních sděleních je vyprázdněn prvotní obsah a zůstává „*jako značka určitého individuálního příběhu.*“ (BARTHES str. 123) a stává se znakem, jasnou zprávou, naplněným znakem se zřetelným významem. Mitchell poukazuje na skutečnost, „*že interpretace obrazů se v naprosté většině děje různými prostředky verbálního diskursu, kdežto texty jen zřídka bývají interpretovány pomocí obrazu.*“ (MITCHELL, 2016 str. 221).

Expanze mediálních obrazů přináší nové souvislosti v oblasti vizuální kultury. Vizuální prvky obrazů a vizuálního sdělení mají v sobě obsaženo více významů, které je potřeba učit se dekódovat. Fulková ve své knize Diskurs umění a vzdělávání upozorňuje na chápání kultury a tedy i vizuálních sdělení. Říká že „*Kultura je chápána jako specifický text či jako systém symbolů fenomenologické povahy. To znamená, že lze interpretovat význam těchto symbolů a tak dojít až ke kulturním vzorcům, které determinují chování, ovládané významem.*“ (FULKOVÁ, 2008 str. 52). V posledních letech je již zřejmé, že každý den jsme vystavováni cílenému útoku vizuálních sdělení, lze tedy říct, že jsme kulturou již v mnohém vizuální.

Je potřeba tyto významy uvnitř vizuálních sdělení umět dekódovat. Dekódování obsažených významů je proces dynamický, nikoli pasivní. Každý z nás si sebou vždy nese sociální a kulturní zkušenost. To, jak je obraz předkládám a jaký vizuální význam nebo informace je do něho vkládán, neznamená, že bude stejným způsobem obsah dekódován příjemcem.

Podle Struken a Cartwright je důležitý sociální a ideologický kontext, ve kterém hledání významu obrazu probíhá. Tyto dvě kategorie udávají dynamiku zkoumání významu vizuální informace. [Porovnej (STRUKEN, a další, 2009)]

Významové texty „vznikají s nějakým významným komunikačním záměrem, lze předpokládat, že některý z nabízených návodů vede k porozumění tomu, co podavatel považuje za poslání textu.“ (BURTON, a další, 2001 stránky 76-77). Každé sdělení a to i vizuální má v sobě významy zřetelné (explicitní) a významy nevyjádřené přímo (implicitní). Jde tedy o schopnost příjemce, jak tyto významy dekóduje a jde i o schopnost předkladatele vizuálního obrazu, jak tyto významy kóduje a co chce sdělením vyjádřit. [Porovnej (BURTON, a další, 2001)]

S dekódováním vizuálního obrazu úzce souvisí vizuální myšlení, které můžeme charakterizovat jako schopnost organizovat/strukturovat vizuální informace (grafické, zrakové, výtvarné...), s nimiž jsme schopni následně manipulovat v rámci komunikace. Z vizuálního myšlení vychází vizuální gramotnost a vizuální diskurz. Vizuální gramotnost je schopnost pracovat s vizuální informací (s vizuálií), rozumět jí a komunikovat s ní. Vizuální schopnost je schopnost chápat realitu díváním se, tedy ovládání rychlé vizuální percepce. To, co vnímáme jako obraz předmětu, nazýváme vizuálií. [Porovnej (SPOUSTA, 2001)]

*„Vizuálie pomáhají rozvíjet vizuální gramotnost díky několika svým typickým vlastnostem:*

- 1. univerzalita*
- 2. internacionální charakter*
- 3. snadná čitelnost a srozumitelnost*
- 4. rychlá dešifrovatelnost*
- 5. globální sdělení*
- 6. úspornost sdělení*

*Podstata vizualizace spočívá v hledání, objevování a zviditelňování struktury určité části přírodní nebo sociální reality (jako originálu) v podobě schématu nebo znakového systému. Výsledkem takto orientované činnosti je model, který může mít různou podobu. Společným znakem všech jeho forem je jejich funkčnost - slouží hlubšímu poznání originálu (jako obrazu poznané reality), jeho konstrukce a systémových vazeb (případně jejich zákonitostí).“* (SPOUSTA, 2001 str. 88).

Fišerová mluví v této souvislosti o schopnosti empirického diváka pracovat se **superznaky**. Superznak podle Fišerové vzniká při takzvaném „fenoménu druhého života obrazů, kdy je empirický divák schopen odhalit souvislosti s autorem nebo obrazem i v reklamním sdělení.

*Uvádí příklad, kdy obraz katedrály se stává znakem pro gotiku a konkrétní obraz slunečnic znamená Gogh.“ (FIŠEROVÁ, 2015 str. 134).*

### **Jak znalost principů sémiotiky ovlivňuje výtvarnou výchovu?**

Je potřeba, aby žáci porozuměli abstraktní rovině vizuálního sdělení. Výtvarný jazyk obsahuje znakový systém, s kterým výtvarní pedagogové neustále pracují. Jsou to pojmy jako kompozice, barva, linie... V rámci výtvarné výchovy učíme žáky porozumět těmto **systémům a strukturám znaků**, učíme je, jak a jakým způsobem jednotlivé znaky **vizuálního vyjádření vybírat, používat a spojovat**, umět se **pohybovat v systému vizuálního jazyka a porozumět jeho proměnám v čase a kultuře**. [Porovnej SVOBODA (Sémiotika, vizuální studia a digitální umění, 2006 str. 49)]

Fulková hovoří o potřebě kritického přístupu k vizuálním sdělením tak, aby nemohlo docházet k cílené manipulaci s vizuální informací. [porovnej (FULKOVÁ, 2002)]. Je potřeba si uvědomit, že vizuální informace nesená obrazem, filmem, grafikou... je dnes jeden z nejvýraznějších komunikačních prostředků. Je nedílnou součástí našeho života. Rozvíjení vizuálního myšlení a s ním spojené vizuální gramotnosti je jedním z hlavních cílů výuky ve výtvarné výchově. Porozumění struktuře systému vizuálních znaků, které jsou často doprovázeny systémem jazykovým, by se mělo stát nedílnou součástí výuky v tomto předmětu. A to jak z „*historického, tak ze soudobého hlediska*“. (FULKOVÁ, 2002 str. 13).

Zaměřuji se ve výuce na diskurzivní rovinu jednotlivých znakových komunikačních vrstev, kdy diskurzem slovy Fulkové „*rozumíme proměnlivé pole, které zahrnuje nejen veškeré typy výpovědi vázaných na jazykovou oblast, ale zahrnuje rovněž i další výpovědi, v našem případě výpovědi - obrazy, které jsou díky kulturním zvyklostem, jak s obrazem zacházet, bezesporu s jazykovou oblastí provázány; obraz zde nikdy nemlčí. Diskurz v tomto pojetí zahrnuje také pole či objem veškeré vizuální produkce, a může tak právem hovořit o diskurzu obrazovém*. (FULKOVÁ, 2008 str. 20).

Jsem přesvědčena, že nejlépe je možné pochopit jednotlivý znakový systém a jeho strukturu přes vlastní zkušenost. Didaktická analýza výukové metody a její následné aplikování ve výuce byly základem pro můj výzkumný projekt. Práce se znakovým systémem a vizuální informací byla podkladem pro hledání hodnotících postojů a hodnotících situací ve výuce výtvarné výchovy. Potřebnost zařazování výuky, zaměřené na sémiotické cíle vyjádřil v závěru svého příspěvku na konferenci 2006 v Plzni Svoboda a svůj příspěvek uzavírá slovy, která zcela korespondují s pojetím výuky, která byla ve výzkumném projektu mnou aplikována:

*„Že nás výtvarný nebo vizuální projev zaujme, spíše nebývá vyvoláno komunikací o něm - respektive cena takového projevu se dlouhodobě uchovává díky schopnosti působit specifičností vlastních prostředků. On sám je komunikací. A jako takový předpokládá buď alespoň nějaké sdílení kontextů, nebo – a to stejně vážně – sdílení deficitů vyjádření. Jistě platí, že první ověření účinnosti vede přes vlastní prožitek, přes upřímnost autora k sobě samému, tedy osobní zodpovědnost. Stejně, jako není izolován od sdílení přirozeného jazyka, není izolován od praktikování právě platné vizuality“.* (SVOBODA, Aleš (Sémiotika, vizuální studia a digitální umění, 2006 str. 50)).

### 3. DESIGN VÝZKUMU

#### 3.1 Vymezení výzkumného problému a výzkumné otázky

Vymezení výzkumného problému, zaměření na evaluační realitu v problémovém a projektovém vyučování, bylo po určitém čase ovlivněno vystupujícími okolnostmi.

1. Bylo nutné si ujasnit, zda rámcem elementárního tématu bude evaluační realita ve výtvarné výchově v rámci všeobecného vzdělávání nebo evaluační realita ve výtvarné výchově jako všeobecně vzdělávacím předmětu.
2. Problém byl původně stanoven velice široce. Šlo o projektové vyučování s vnitřní strukturou problémových úloh zaměřených na rozvoj kritického myšlení. (Dlouhodobý cíl je pro žáky vždy motivující).
3. Evaluační realita by měla být měřena a hodnocena jak očima žáků, tak i očima učitelů.
4. Hledala jsem různé stejné referenční roviny, hodnotová pole žáků ovlivněné modelem výuky zaměřeným na řešení problémových úloh v projektovém vyučování. (Zvládl jsem - jsem dobrý).
5. Bylo třeba si ujasnit a přesně specifikovat pedagogické strategie vyučování, zda vyučuji v modelu výuky lineárním<sup>9</sup>, horizontálním<sup>10</sup> nebo zda uplatňuji výuku víceúrovňovou. Rozbor praktikované struktury výuky vedl posléze k ustálené metodě, vycházející z principů konstruktivistické, víceúrovňové pedagogiky nové doby s rozvojem strukturovaného kritického myšlení.
6. VÝSLEDNÝ model výuky předurčoval strategii používaných hodnotících kritérií a určení tří hodnotících kritériálních okruhů, které jsou metodou výuky přímo podmíněné.

**Část zaměřená na strukturalizaci výuky: jak ovlivní strukturalizace vyučování hodnotící situace vnímané žáky samotnými?**

Tím se automaticky nabízela možnost zaměřit výzkumný problém na problematiku školního hodnocení v problémovém vyučování. A to očima žáků a i očima pedagoga. Zde se později ustálil sledovaný výzkumný problém ve dvou okruzích sledovaného problému:

---

<sup>9</sup> Lineární výuková strategie vychází z konceptu B. F. SKINNERA. Žák je veden po přesně stanovené linii v krátkých krocích, tvořených otázkou, na kterou žák vybírá odpověď na základě předložených informací. Na tuto odpověď navazuje další otázka, až se žák sám dobere požadovaného výsledku.

<sup>10</sup> Horizontální výuková strategie prosazuje získávání informací napříč jednotlivými předměty.

**A) Problémové vyučování jako specifický prostředek rozvoje hodnotících kompetencí žáků a vyučujících ve výtvarné výchově na základní škole.**

**B) Žákovské postoje k zadávané učební úloze ve výtvarné výchově a rozvoj základních kompetencí v modelu výuky, strukturované formou problémového vyučování.**

Důraz byl kladen na interpretaci rozvoje hodnotících kompetencí žáků i vyučujících, a to na pozadí jednotlivých problémových výukových lekcí. Bylo možné sledovat přístup žáků a vývoj jejich hodnotících kompetencí. Postupně se výukový program ustálil na přesně dané struktuře, která se zaměřila především na osobnostní rozvoj žáků. Jednotlivé výukové bloky se v ročnících několik let opakovaly a staly se podkladem pro sledování obou kategorií v pedagogickém experimentu.

Tyto zadávané učební úlohy byly přizpůsobovány momentální sociální situaci v ročnících a rozdílnému sociálně kulturnímu rozložení – „kolektivní povaze“ třídy. A to jak v náročnosti, tak v časové dotaci potřebné k dokončení jednotlivých výukových bloků. Třídy byly sledovány po dobu 6 let a to u několika po sobě jdoucích ročníků.

Výstupy z posledního roku již nakonec nebyly použity přímo do výzkumného vzorku, bylo na něm ovšem ověřeno základní otevřené kódování - a to pro potvrzení nebo vyloučení kategorií a subkategorií, které vykrystalizovaly v průběhu analýzy předvýzkumu.

Výsledky však nebyly již podrobeny dalšímu stupni kódování. Ustálení pevné a promyšlené struktury vyučování a rozvoj badatelského a zkoumavého přístupu žáků k jejich vlastní práci byl v konečném hodnocení největší přínos pro mne jako pro učitele. Vývoj od představy k přesně organizovanému (strukturovanému) vyučování se ustálil nakonec na pevnou, mnohavrstevnou organickou strukturu. (Vývoj výukového programu a jeho ustálení – základní kostra výzkumu, ze které se postupně krystalizoval samotný směr výzkumu).

Konceptuální rámec výzkumu z původního široce pojatého problému - evaluační realita v projektovém a problémovém vyučování, se zúžil na sledování hodnotících situací určujících dynamiku vyučovacího procesu a rozvoj hodnotících kompetencí žáků na pozadí struktury vyučování.

**Základní výzkumné otázky** zcela vycházely z obou sledovaných oblastí a byly konstituovány po revizi výzkumného postupu a otázek po dokončení pilotního výzkumu (dále také předvýzkumu):

**Z toho vycházela hlavní výzkumná otázka (HVO):**

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

**Na kterou navazovaly otázky dílčí doplňující (DVO):**

*DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

### **3.2 Jednotlivé fáze výzkumu**

**1. FÁZE – PILOTNÍ VÝZKUM neboli PŘEDVÝZKUM** (název předvýzkum bude nadále používán v textu, je to předběžný výzkum, který má v malém rozsahu ověřit, zda je struktura hlavního výzkumu proveditelná a zda nebude potřeba některou část navrženého výzkumu upravit a přizpůsobit zjištěným podmínkám): konceptuální rámec výzkumu ukázaly výstupy získané z předvýzkumu, který byl zaměřen přímo na hodnotící situace a jednotlivá hodnotící kritéria z pohledu žáků. Žáci se zaměřili na obsah jednotlivých klasifikačních stupňů, a tento jejich názor přinesl další důležité otázky, týkající se pohledu na danou problematiku.

Předvýzkum byl časově omezen na jeden školní rok – 2011/2012.

**2. FÁZE** – se nejdříve zabývala problematikou zkoumáním **STRUKTURY VÝUKY** ve výtvarné výchově na základní škole, kde vyučuji. Předvýzkum ukázal, že je pro další výzkum důležité přesně specifikovat a ustálit vyučovací metodu. Didaktická analýza učiva hledala obecné prvky, které se staly osnovou pro další zadávané problémové úkoly v jednotlivých projektech. Přesně stanovená organizace učiva, která se stala kostrou používanou ve všech zadávaných projektech, definovala jednotlivá hodnotící kritéria.

Na základě didaktické analýzy učiva se z nově vzniklé koncepce vyučování výtvarné výchovy konstituovala základní výzkumná otázka:

Je takto strukturovaný edukační proces jednou z možných **cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?**

Ta byla doplněna o otázky, vycházející z této základní výzkumné otázky:



**2. Jaká hodnotící kritéria jsou očima žáků potřebná pro dynamiku žákovského vyučovacího procesu?**

**3. Jaké základní kompetence má dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování, jsou rozvíjeny?**

V dalších čtyřech školních letech jsem na základě ustálené struktury vyučovacího procesu zadala žákům **projekt PORTRÉT**, který byl zařazen do výuky osmého ročníku již deset let. Strukturu daného projektu jsem podle obecně ustálené struktury zadávala v dalších třech ročnících a sbírala data zaměřená na sebehodnocení žáků, vztahujícímu se k právě proběhlému projektu. Pro analýzu získaných textů, psaných formou volného psaní, jsem použila výstupy ze tří následných školních let- 2012/2013, 2014/2015, 2015/2016.

Sebehodnocení a obhajoba jednotlivých projektů se postupně stalo nedílnou součástí vyučovacího procesu, ať již formou písemnou nebo ústní.

**3. FÁZE** – jelikož ověření struktury vyučovacího procesu probíhala ve třídách zaměřených na výtvarnou výchovu, bylo potřeba porovnat a potvrdit, zda tato metoda výuky splní své funkce i ve třídách běžných, kde je výtvarná výchova v menší časové dotaci. To znamená v šesté a sedmé třídě dvě vyučovací hodiny týdně, v osmé a deváté třídě jedna vyučovací hodina týdně.

Třídy se studijní zaměřením pracovaly na stejně zadaných vyučovacích úlohách jako třídy s výtvarným zaměřením. Po dobu dvou školních let jsem sledovala a analyzovala výstupy v obou sledovaných výzkumných skupinách. Tedy v běžných třídách a ve třídách výtvarných a to v předmětu výtvarná výchova. Žáci výtvarných tříd se však neubránili popisovat dohromady oba vyučovací předměty. Obsah výtvarných a digitálních technologií je koncipován jako rozšiřující v učivu pro výtvarnou výchovu, tedy je logické, že pro žáky je to učivo rozšiřující, navazující, nikoli jiné. Sledování, jak výukový model mění postoje žáku, bylo v obou sledovaných skupinách stejně strukturované.

**4. FÁZE** - výzkumu vycházela z kvantitativního sběru dat, který se zaměřil na rozesílání dotazníku, zaměřeného na kritéria hodnocení a metodu výuky učitelů na základních školách v české republice. Bylo původním záměrem, doplnit tato získané údaje o informace získané na návštěvách u pedagogů, kteří vyplnili daný dotazník a budou mít zájem o doplnění jimi zaslanych informací.

Tento záměr nebyl učiteli podporován a bylo mi dovoleno navštívit pouze 5 základních škol a být přítomná ve výuce. Získávání informací v této části výzkumu bylo problematické a ovlivnilo jej několik negativních faktorů vyvolaných špatnou osobní situací v rodině, což bylo

příčinou odložení žádostí o návštěvy. Nepodařilo se mi tedy získat dostatečný počet relevantních odpovědí od vyučujících, kteří poslali odpovědi v dotazníku, ale již neměli zájem o další spolupráci.

Jednotlivé části této fáze výzkumu jsem rozdělila do několika časově rozdělených kroků. Tyto jednotlivé kroky si vyžádaly časový horizont v délce trvání dva roky:

1. Dotazník – jeho základem byl kvalitativní přístup, jehož součástí byly odpovědi pedagogů na zaslaný dotazník, který byl umístěn online (<http://old.ingenius.cz/cz/form.html>).
2. Domluvené návštěvy na školách a následná přítomnost v hodinách pedagogů, u kterých jsem návštěvy mohla vykonat. Součástí byly i rozhovory s učiteli a získání doplňujících informací. Pedagog z jedné základní školy byl ochoten/na položit žákům stejné otázky, jaké jsem položila i našim žákům druhého stupně. Podařilo se mi získat neúplné odpovědi na zadané otázky, a to až na druhý pokus. Původní odpovědi se vyučujícím nelíbily. Děkuji mu za vstřícnost, nikdo jiný odvalu na položení otázek neměl. Získané odpovědi nebyly nakonec do výzkumu zařazeny pro svojí neúplnost.

Položené otázky, na které jsem bohužel nezískala úplné odpovědi

- Jak se hodnotí ve výtvarné výchově z pohledu žáků?
- Jakým způsobem by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?
- Podle jakých kritérií se hodnotí práce ve výtvarné výchově z pohledu žáků?
- Podle jakých kritérií by se měla hodnotit práce ve výtvarné výchově z pohledu žáků?

3. Moje vzpomínky na návštěvy a na situace v hodinách - nešlo použít pozorování – dovolena mi byla pouze účast na vyučovacích hodinách.

Bod 2 a 3 byl použit nakonec pouze jako kulisa pro samotný rozbor získaných odpovědí z dotazníků. Důvodem byl velmi široký obsah získaných dat již v první, druhé a třetí výzkumné fázi, a nebylo tedy v mých silách veškerá shromážděná data relevantně zpracovat. Byla jsem nucená proto výzkumný vzorek zúžit.

### 3.3 Design výzkumu

Z obsahu sebraného materiálu vyplynulo použití výzkumných strategií, založených na zakotvené teorii a otevřeném kódování, kombinované v jedné části s použitím kvantitativní analýzy dat [CHRÁSTKA 2007; STRAUSS A CORBINOVÁ 1999; SKUTIL 2011; GAVORA 2000]. Základní těžiště bylo v kvalitativním zpracování získaných dat [HENDL 2005; ŠKVARÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007]. Kombinace přístupu v analýze dat nebyla použita proto, aby se potvrdily výstupy z kvalitativní analýzy. Šlo o doplnění pohledu na hodnocení ve výtvarné výchově z jiných zdrojů, a to ze zdrojů, které nebyly vázány na prostředí, ve kterém pracuji a kde jsem data po celou dobu trvání výzkumu sbírala.

Výzkumný vzorek byl stanoven na základě výzkumného problému, byl konstruován podle „obecně přijímaného pravidla, odvozeného z metodologie zakotvené teorie – tzv. graduální konstrukce vzorku – tedy byl v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován“ (ŠKVARÍČEK, a další, 2007 str. 73) a vzorkování bylo ukončeno po dosažení teoretické saturace.

### 3.4 Výzkumný terén

Jelikož původní impuls pro výzkum vyšel z mé snahy ověřit si, zda metody výuky, které koncipuji a konstruuji posledních 15 let, jsou metody vhodné pro výuku výtvarné výchovy, a především, zda hodnotící situace a systém hodnocení, který se nevyhýbá ani klasifikaci jako takové, je vhodný pro výtvarnou výchovu. Jelikož odborné diskuze posledních 20 let sebou nesou hlavní rozpor mezi slovním hodnocením a klasifikací nebo nehodnocením ve výtvarné výchově vůbec, byla jsem přesvědčena, že situace ve struktuře problémového vyučování rezistenci hodnocení jako takového převádí do polohy opory.

Z tohoto je tedy zcela zřejmé, že za základní výzkumný terén byl předem determinován druhým stupněm domovské základní školy. Problémové vyučování bylo zadáváno ve všech ročnících druhého stupně, a to jak ve třídách zaměřených na výuku výtvarné výchovy, tak ve třídách studijních. (Výstupy ze studijních tříd nejsou tak obsáhlé. Důvodem byla jak menší časová dotace, tak předání studijních tříd jinému pedagogovi v průběhu výzkumu)

### 3.5 Metoda sběru dat

Metody sběru dat byly voleny s ohledem na výzkumnou problematiku. Vycházely z principu zakotvené teorie a příslušné techniky výzkumu, byly voleny tak, aby umožnily zkoumat jev v různých časových úsecích u široké sociální skupiny žáků (6. – 9. třída).

Data byla sbírána v tzv. graduální konstrukci vzorku v terénním výzkumu, a to smíšenými metodami: autonomní psaní zaměřené na sebehodnocení žáků, na hodnocení ve výtvarné výchově, které mělo podobu simulovaného vybavování, audionahrávky z hodin, pedagogický deník zaměřený na popis strategií ve vyučování, dotazník (pro získání informací od dalších pedagogů z jiných škol v rámci terénního výzkumu) doplněný o polostrukturovaný rozhovor při návštěvách škol a výuky hodin výtvarné výchovy (dost neúspěšné) tak, aby byla zaručena co možná největší validita jednotlivých výstupů, která bude zářámovaná do designu datové triangulace.

Nebylo možné používat metody zaměřené na pozorování, jelikož jsem byla sama neustále frekventantem vyučovacích hodin. **Zaměřila jsem se na perspektivu žáka, perspektivu učitele, a pozorování vzájemné interakce této problematiky mezi učitelem a žákem.**

### **3.6 Soubor účastníků výzkumu**

Soubor respondentů byl vytvořen ze žáků druhého stupně 6. – 9. tříd po dobu šesti let. Počet účastníků – dívky (kód ke jménu + kód k dívce bez udání jména) 252 + 119, chlapci (kód ke jménu + kód k chlapci bez udání jména) 83+123, nezařaditelné pohlaví 23 (nebylo vyplněno u odpovědí), celkem 335 + 265 zpracovaných dokumentů. Počet respondentů je uváděn v celkovém součtu k počtu získaných textových částí.

Většina respondentů se hodnocení daného školního roku ve VV a v jednotlivých projektech zúčastnila vícekrát- to je dáno studiem na druhém stupni základní školy a čtyřmi roky, které druhý stupeň představují. Připočítat je potřeba počty respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a vyučující, které jsem měla tu možnost navštívit na jejich základních školách, a kteří mi poskytli rozhovor. Z těchto návštěv byly nakonec použity a zařazeny pouze návštěvy na druhém stupni ZŠ a na víceletém gymnáziu.

### **3.7 Analýza dat**

Metoda analýzy dat byla založena na v první fázi, otevřeném kódování získaných textů- výpovědí. Analýza byla prováděna pomocí programu MAXQDA, který je velký pomocník ve vyhledávání jednotlivých jednotek, jež byly následně podle společných významů rozdělovány a přeskupovány do jednotlivých subkategorií a kategorií. Kategorie byly hledány systémem takzvaného analytického závorkování.

Hledala jsem odpovědi ve dvou základních dimenzích odpovídajících na otázky CO se děje? (o čem subjekt vypovídá) a JAK se to děje (jak subjekt realitu popisuje) [porovnej (ŠKVARÍČEK,

a další, 2007 str. 237)]Tyto kategorie byly podrobeny navazujícímu porovnání a to mezi jednotlivými ročníky. Byly porovnávány výstupy vždy daný rok – dívky x chlapci, šesté až deváté třídy, pokud to bylo možné výtvarné a studijní třídy v jednotlivých ročnících.

Následně byly vybrány referenční vzorky, které byly podrobeny dalšímu kódování a to axiálnímu a selektivnímu kódování. [ŠKVAŘÍČEK, ŠEĐOVÁ 2007; CHRÁSTKA 2007, STRAUSS A CORBINOVÁ 1999]. Jelikož **zakotvená teorie je cestou k vyšším rovinám abstrakce**“ je použita technika tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví*“ získaná data ze základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží **k rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotící linie**. Vytváření kostry analytického příběhu je stavěno na zápletku, je tedy zapotřebí sjednotit jednotící linie. [Porovnej (ŠKVAŘÍČEK, a další, 2007 str. 239)]

Nejdůležitější bylo z veškerého sebraného materiálu vybrat/vymezit ty části, které byly pro relevantní výsledky důležité, tedy vybrat nosné prvky výzkumu s vypovídající hodnotou. Následně po porovnání výstupů z množství materiálu byly vybrány referenční vzorky, které byly podrobeny další analýze.

### 3.8 Organizace výzkumu

Výzkum probíhal od začátku školního roku 2011/2012 až do závěru školního roku 2016/2017. Výsledky z roku 2016/2017 nebyly nakonec do celkových výstupů zařazeny, až na hodnocení projektu Portrét. Ve školním roce 2013/2014 byly obeslány náhodně vybrané základní školy v celé České republice se žádostí o vyplnění dotazníků na téma hodnocení a se žádostí o možnost návštěvy daného vyučujícího pedagoga, abych mohla odpovědi uvedené v dotaznících revidovat a doplnit o získaná data o data získaná z polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy.

Vrátilo se celkem 16 + 1 vyplněných dotazníků z celé republiky a 5 vyplněných dotazníků z hlavního města Prahy. Návštěvy proběhly ve školním roce 2014/2015. Odpovědi na zadané otázky ze ZŠ od žáků druhého stupně jsem získala v následujícím školním roce. Paní učitelce, která byla ochotná se svými žáky se otázkami zabývat, velice děkuji.

Jsem si vědoma, že délka trvání sběru dat byla realizována v dlouhém časovém úseku. Tato potřeba byla ovlivněna skutečností, že jsem se snažila získat co nejucelenější pohled na hodnotící okolnosti uvnitř projektů metodicky postavených na problémovém vyučování s badatelskými prvky ze strany žáků. Chtěla jsem zjistit vývoj hodnotících kompetencí a to je možné pouze z perspektivy dlouhodobějšího časového horizontu – nejlépe od žáků za celý proběhlý druhý stupeň základní školy, tedy žáků, kteří mohli odpovídat celé čtyři roky výuky

na druhém stupni základní školy v 6. - 9. třídách. Důležitá pro mne byla i možnost porovnávat výstupy z jednotlivých rovnoběžných ročníků v modifikaci jednotlivých problémových výukových bloků.

Pokud byly odpovědi psány na papír, bylo vše následně přepisováno do počítače. Preferovala jsem ovšem raději, pokud bylo možné, aby žáci text psali rovnou do počítačů. Audionahrávky jsem přepisovala pomocí nástroje MegaWord, který se používá na diktování textů. Rozpoznatelnost slov je však sporná, bylo tedy nutné tyto texty následně upravit. I tak to byl velký pomocník.

### **3.9 Etické otázky výzkumu**

Celá spolupráce probíhala s výslovným souhlasem zúčastněných pedagogů, s výslovným souhlasem ředitelů dvou základních škol (domovská základní škola a ZŠ, ze které jsem získala částečné odpovědi na otázky zadané i žákům, které vyučuji).

Naše škola žádá rodiče na začátku školního roku o povolení zpracovávat, vystavovat a používat práce žáků jak na stránkách školy, tak k její propagaci a pro studenty pedagogických škol. I přesto jsem každý školní rok po dobu trvání výzkumu žádala o výslovný souhlas rodičů všech mých žáků, které jsem učila a učím. Tento souhlas s použitím prací žáků jsem každý rok obnovovala. Rodiče žáků, které učím, a jejich výtvarné práce byly v textu použity, byli seznámeni s podmínkami, za kterých práce jejich dětí použiji, a že pracuji na tomto výzkumu.

Dotazník, který jsem rozesílala na základní školy v České republice, obsahoval vysvětlení obsahu výzkumu a měl v sobě zakotven souhlas se zpracováním získaných dat. Je zřejmé, že pokud se mi dotazník vrátil, tak se zpracováním pedagogové souhlasili. Pokud by byly někde uvedené, tak ovšem bez všech identifikačních dat, pouze anonymně.

Získala jsem tedy informované povolení ke zpracování získaných dat: 1. od ředitele školy, kde vyučuji, 2. od rodičů žáků, které vyučuji, 3. od pedagogů, u kterých jsem měla možnost být na náslechu v jimi vyučovaných hodinách a se kterými jsem mohla udělat doplňující rozhovor.

4. Žáci byli vždy upozorněni, když psali sebehodnocení písemně, že jej použiji pro analýzu dat v tomto výzkumu. Hlavním hlediskem byl důraz na informovaný souhlas účastníka výzkumu/zákonného zástupce účastníka výzkumu.

**Důraz byl kladen na zachování naprosté anonymity všech účastníků výzkumu, všem byly přiřazeny kódy, které pro každého žáka byly používány po celou dobu výzkumu, a u**

kterých byl měněn pouze rok, kdy byla analyzovaná data získána (anonymita dat a jejich zajištění proti zneužití)

Otázky týkající se etiky se řešily na různých stupních probíhajícího výzkumu, „ *Hlavní zásadou je anonymita toho, kdo vypovídá.*“ (HAVLÍK, a další, 2002 str. 23)

Hlavní zásady vycházely z Etického kodexu českého pedagogického výzkumu publikovaného v [ (SKUTIL, 2011 stránky 41-44)] a z etických principů [ (SKUTIL, 2011 stránky 23-41)]

Vysvětlivky k interpretačním textům budou nadále pro přehlednost uváděny ve světle zelených rámečcích.

**Není nic škodlivějšího, než opomíjejí-li rodiče své děti  
[...], starajíce se víc o to, aby uspokojili jejich tělo,  
než o jejich duši.**

[ (LUTHER, 2017 str. 172)  
Martin Luther; Výbor z díla, 2017  
S úvodem Martina Wernische]



## VÝZKUMNÁ ČÁST – VÝZKUMNÝ PROJEKT

### 4. FÁZE I: Hodnocení z pohledu žáků

**1. FÁZE** se zabývala hodnocením a sebehodnocením žáků, kde hodnocení se týkalo vždy obsahu odevzdané práce za celý školní rok. Probíhalo na pozadí strukturované problémové výuky. Hodnocení a sebehodnocení žáků je vždy součástí výuky, ať již formou rozhovoru, obhajoby nebo psaného textu. Pro účely výzkumu byla použita technika volně psaného textu, která byla následně analyzována. Žáci vyjadřovali své názory a postoje na hodnocení ve vztahu k celoroční výuce výtvarné výchovy jako celku.

#### 4.1 Pilotní výzkum neboli předvýzkum

Předvýzkum se stal důležitou součástí pro další postup získávání dat. Ověřit, zda připravená metodologie sběru dat a používané nástroje jsou obsahově nosné. V první části výzkumu bylo nutné ověřit, zda používané otázky, které pokládám žákům, jsou pro ně srozumitelné a zda jim rozumí. Byl také důležitý pro určení časového rámce, který bude potřeba pro sběr dat.

Dalším důležitým kritériem pro analýzu předvýzkumu bylo zkoumání validity výzkumného nástroje. Jak uvádí, SKUTIL, M. „Validita je schopnost výzkumného nástroje zjišťovat to, co má. Jedná se o platnost či pravdivost. Obsahová validita uvádí, do jaké míry je obsah výzkumného nástroje v souladu s obsahem zjišťované oblasti. CHRÁSTKA (2007) ještě uvádí tzv. predikční validitu, kdy se posuzuje, do jaké míry provedené šetření vypovídá o budoucím vývoji objektů.“ [ (SKUTIL, 2011 stránky 62-64)] Kdy srovnání se uskutečňuje s určitým časovým odstupem.

#### 4.2 Organizace předvýzkumu

Předvýzkum, který probíhal ve školním roce 2011/2012, se týkal dvou různých částí budoucího výzkumu:

Předmětem první části předvýzkumu byl způsob, jak se ptát žáků na výzkumnou problematiku, zjistit nosnost získaných odpovědí na výzkumné otázky, týkající se hodnocení. Zajímalo mne především, zda mé představy o hodnocení výsledků prací žáků odpovídají jejich představám, zda se v odpovědích nějakým způsobem promítají mnou zadávaná témata a struktura výuky. Předmětem druhé části výzkumu bylo zjištění: zda a jestli si rozumíme – komunikační hodnota známky a její zpětnovazební obsah směrem k žákům.

**Cílem předvýzkumu bylo ověřit validitu použitého výzkumného nástroje – volného psaní a jeho struktura ve vztahu ke školnímu hodnocení. Zajímalo mne především:**

- 1. Zda mé představy a představy žáků o hodnocení výsledků jejich práce se shodují.*
- 2. Zda v odpovědích se (nějakým způsobem?) promítají mnou zadávaná témata a struktura výuky.*
- 3. Zda si se žáky vzájemně rozumíme – ověření komunikační hodnoty známky a její zpětnovazební obsah směrem k žákům.*
- 4. Jaká je struktura pojmů získaných při otevřeném kódování z navracených odpovědí od žáků?*

**Základní otázky této části předvýzkumu byly:**

- 1. Jaký by měl být obsah jednotlivých klasifikačních stupňů z pohledu žáků?*
- 2. Jakým způsobem by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?*
- 3. Podle jakých kritérií by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?*

Tyto otázky jsem v prvním pololetí školního roku 2001/2012 zadala ve všech třídách. Na prvním stupni jsem požádala vyučující v jednotlivých třídách. Kromě 4. třídy jsem odpovědi získala ze všech ostatních tříd. Zde jsem již měla potřebu sbírat výzkumná dat ve velice širokém záběru, což se ukázalo následně jako kontraproduktivní. K základní analýze a k otevřenému kódování, jsem tedy použila získané odpovědi pouze z druhého stupně. V roce 2016 jsem zakoupila nový program na otevřené kódování a ještě jednou jsem prozatímní výsledky překontrolovala pomocí tohoto výzkumného programu (MAXQDA)

Otázka č. 3 ukázala jako příliš široká, otázku č. 4 jsem žákům po zhodnocení předvýzkumu přeformulovala pro další průběh výzkumu na kritéria, která by se měla hodnotit ve výtvarné výchově.

Odpovědi jsem získávala anonymně. Jednotlivým respondentům/ žákům byly přiřazeny kódy, následná tabulka udává počet žáků jednotlivých ročníků. Jelikož data byla sebrána anonymně, mají jednotlivé odpovědi pouze pořadová čísla a jsou rozdělené na chlapce a dívky. Dívky dostávaly čísla samostatná, chlapci s přidáním malého a za číslem, tedy ukázka značení je: dívky - 6.tř-5; chlapci - 6.tř 5a.

Vysvětlivky ke čtení textu budou uváděny v zeleně podbarvených rámečcích.

## 4.3 Organizace dat a analýza předvýzkumu

### 4.3.1 Výzkumný vzorek a analýza získaných dat v předvýzkumu

	6. třída	6. třída	7. třída	7. třída	8. třída	8. třída	9. třída	9. třída
	obsah klasifikač ních stupňů	obecné hodno cení	obsah klasifikač ních stupňů	obecné hodno cení	obsah klasifikač ních stupňů	obecné hodno cení	obsah klasifikač ních stupňů	obecné hodno cení
dívky	11	z toho 4	13	z toho 12	10	z toho 10	9	z toho 4
chlapci	4	z toho 2	19	z toho 15	10	z toho 10	5	z toho 2

Tabulka č.5 - tabulka s počtem respondentů a s počtem získaných odpovědí na otázku obsah klasifikačních stupňů a obecně rozepsáno: Jak by se mělo, hodnotil ve výtvarné výchově?

Z jednotlivých odpovědí respondentů byla po nejprve vygenerovány jednotlivá kritéria, která by se měla podle žáků pro hodnocení výtvarné výchovy používat, a která jsou pro žáky důležitá. Jak ukazuje tabulka č. 6, lze kritéria rozdělit do tří základních skupin, hodnocení přístupu k práci, hodnocení výkonu žáka, hodnocení tvořivosti.

6/D/1	<b>neflákal se</b> , celá práce hotová, <b>snaha</b> , <b>pečlivost (hezkost)</b> , <b>poslouchání</b> , krásné projekty, <b>dá si záležet</b> , udělal si na to dostatek času, <b>nezapomínání</b> , dobrá práce v hodinách (nekecal), <b>poslouchat učitele v hodinách 1x</b> , dělat co učitelé chtějí 1x, <b>splněné zadání</b> , hezký, <b>čistota práce</b> , neodflákl to, <b>má to včas</b> , opravoval si své pokažené věci, <b>projekty navíc</b> , dobré chování
7/D/1	<b>splnění úkolu</b> , čistá práce, <b>snaha</b> , hezké zpracování, <b>podle zadání</b> , přehledné, <b>pěkné</b> , <b>nic se nedá vytknout</b> , přesnost <b>perfektní zpracování</b> , originální práce, vymyšlené, dobré nápady, <b>dodržet všechna pravidla</b> , nechybět, <b>včas odevzdané</b> , práce při hodinách, <b>pěkný projev</b> , chování, <b>neodfláklé</b> , připravený na hodinu
8/D/1	<b>super výkres</b> , včas odevzdaný, ( <b>s pár menšími chybami</b> , <b>nejsme umělci</b> , <b>takže je jasné, že děláme chyby</b> ), vše odevzdané, <b>hotové</b> , v termínu odevzdané, <b>neodfláklé</b> , aspoň se omluvil, <b>práce bez chyb</b> , splněné zadání, <b>skvěle udělaná a hezká</b> , pečlivé, <b>s nápady</b> , snaží se
9/D/1	<b>dobře vypracovaná práce</b> , do zadaný doby, neodbyta práce, <b>za splněnou práci (na jeho schopnostech) na téma</b> , odevzdat včas, <b>upravená</b> , půl pokud pracuje - učitel to ví, <b>v časovém termínu</b>
vyvozená kritéria	<b>Hodnocení přístupu k práci: dodržení zadání, včasné odevzdání, respektování pedagoga, komunikace s pedagogem</b> <b>Zodpovědnost za svojí práci, čistota práce, příprava na hodinu, oprava práce (aktivní přístup), pečlivost, práce v hodinách, snaha</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: hotová celá práce, úprava práce,</b> <b>Hodnocení tvořivosti: nápad, originalita, vlastní - ojedinělé řešení</b>
6/CH/1	<b>snažil se</b> , neodfláklé, <b>odevzdal včas</b> , krásné, <b>dokončené</b> , dokonale promyšlené, <b>pěkný výkon</b> , udělaná práce

7/CH/1	<b>dobrá práce</b> , hezké a upravené, <b>odevzdá včas</b> , hotovo, <b>velká snaha</b> , dostatek info, <b>hezky zpracováno</b> , za snahu, <b>nápady- originální, (ne detaily a přesnost)</b> , splnění, <b>oprava</b> , v mezích žáka dobré dílo, <b>snaha</b>
8/CH/1	<b>za snahu</b> , hezké, včas odevzdané, <b>perfektní výkon</b> , bez nebo s drobnými chybami, <b>když někdo přijde a dodělá si to</b> , zajímavý přístup, <b>práce v hodině</b> , referát navíc, <b>správně odprezentovat, podle zadání</b>
9/CH/1	<b>datum vyhotovení práce</b> , vykonaná práce a snaha, <b>umělecká hodnota</b> , včasné odevzdání nebo domluva, <b>úplnost</b> , pěkná práce, <b>pečlivé zpracování</b> , snaha
vyvozená kritéria	<b>Hodnocení přístupu k práci: snaha, dokončená práce, dodržení termínu odevzdání, zodpovědnost za dokončení i mimo vyučovací hodiny, oprava práce (aktivní přístup), úplnost</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: dokončení práce, „hezké“ zpracování, úprava,</b> <b>Hodnocení tvořivosti- nápady, originalita, promyšlenost práce, umělecká hodnota, zajímavé řešení/ přístup, vlastní/ ojedinělé řešení</b>
6/D/2	<b>má víc jak polovinu práce</b> , má to odfláknuté, <b>snaha je, ale není to jak by mělo</b> , baví se a pak to nejde, <b>drobná chybička</b> , pilná práce, <b>mírné zapominání</b> , snaží se, <b>nedokončené zadání</b> , splní včas, ale je to odfláklé, <b>je mu to jedno</b> , snažil se, když se mu chtělo, <b>opravil si své věci</b>
7/D/2	<b>splněné zadání (upatlaný, malé chyby)</b> , ne přesně podle zadání, <b>details nepřesné jinak hezké</b> , za snahu, <b>nějaké nedostatky</b> , vše doplnit, <b>dodržet pravidla</b> , někdy neodevzdaná práce včas, <b>pozdě odevzdaná jinak dobře</b> , malé nedomyšlenosti, nedostatky, nesrovnalosti, nepořádek <b>v hodině</b> , lehce po termínu
8/D/2	<b>dobry výkres</b> , s pozdějším odevzdáním, <b>není to tak propracované</b> , má většinu, <b>pěkná práce, odevzdané nebo</b> aspoň se omluví, <b>drobné chyby</b> , v hodině pracuje a neruší, <b>nehraje si v hodině</b> , nedodržení jenom něčeho malého, <b>odevzdaná včas, ale zpracovaná na půl správně</b> , trochu odbytá práce, <b>odevzdaná pozdě</b> ,
9/D/2	<b>neodevzdání práce včas</b> , pár chyb, <b>není zas tak dobrá</b> , neúplná práce, <b>odfláknutější</b> , nesplněné všechny požadavky, které byly zadány, <b>není to celé, ale neodbyté</b> ,
vyvozená kritéria	<b>Hodnocení přístupu k práci: menší zdržení při odevzdání práce, někdy je nepřipraven na hodinu, vše doplní (aktivní přístup), dodržuje pravidla, v hodině pracuje a neruší, splněné zadání s menší pomocí, menší nedostatky,</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: neúplná práce, menší čistota práce, Hodnocení tvořivosti – malé nedomyšlenosti, snaží se o osobité řešení práce</b>
6/CH/2	<b>ne úplně dokončené</b> , snažil se, ale není to ono, <b>nedodržel zadané téma</b> , dobrá práce, ale mohla být lepší, <b>když něco nepřinese</b> , o den nebo dva později
7/CH/2	<b>práce bez snahy</b> , snaha, <b>trochu odfláklé</b> , mírně nepřesné, <b>celé pořádně a není to špinavý</b> , celkem hezké, za provedení- dá si záležet a nedopadne to nejlíp, bylo to blízko, <b>méně originální nápad</b> , dobře vybarvené, <b>chybí pár detailů</b> , splnil s malými nedostatky, <b>snaží se, ale udělal chybu</b> , pozdní splnění, ale skvělá oprava, <b>není udělaná včas, neodpovídá zadání</b>
8/CH/2	<b>hezký a snaží se</b> , odevzdáno, ne tak dobré, <b>podá dobrý výkon, ale může podat i lepší</b> , bude vidět, že neposluchoval při zadání, <b>nesplňuje všechna kritéria</b> , pozdě odevzdaná, snaha x pozdě nebo ne snaha x včas, <b>dobrá práce, nepřesná</b> , shoda se zadáním, ale nevěnováno tolik úsilí

9/CH/2	pozdě odevzdané, menší snaha, mírně nevhodný obsah díla, nedodělané, vyflákne se na to,
vyvozená kritéria	Hodnocení přístupu k práci: i přes snahu se práce tolik nevydařila, přístup k práci není tak stabilní, nedodrží zadané téma – nepozornost, ne úplně dokončené, ne vždy je připravený na hodinu, práci si opraví (aktivní přístup) Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: nepřesnost, dobře používá výtvarné prostředky a materiály, Hodnocení tvořivosti: méně originální nápad, snaží se o osobité řešení práce
6/D/3	někdy nepracoval, flákal se, dělal si své věci, ale snažil se, trochu odfláklé, více pracovat v hodinách, neodmlouvat, v hodinách nepracoval, ke konci roku to doháněl, neposlouchal učitele, když se trochu snaží, když má toho alespoň dost, přinesl, ale odflákl, poloviční práci není to včas, má to špatně, zkusí si to opravit
7/D/3	splní zadání z půlky, odfláklé, špinavé, ne termín, nepřesné, dobrý nápad špatně udělaný, technologické chyby – nehodící se barvy .., někdy a jenom někdy dodrží pravidla, zadání, práci včas, , rychle udělané, malá snaha v hodinách (povídá si)
8/D/3	půlka, odevzdané pozdě, nedal si záležet, v hodinách nepracuje, ruší, ale nosí věci s malým zpožděním, nesnažil se, ale odevzdal, splněno na půl, ale odevzdané včas, odbytá práce, někdy to odfláknul někdy zase ne
9/D/3	odbytá práce, vyfláknul se na to a neodevzdal, člověk si nedal záležet, poloviční, není kvalitní, pozdě odevzdaná, nepečlivost, xxx
vyvozená kritéria	Hodnocení přístupu k práci: ne vždy se věnuje práci, komunikace s pedagogem neaktivní, oprava až po upozornění – bez vlastní iniciativy, v hodinách vyrušuje, baví se, 50% práce, neodevzdává práci v zadaném termínu, často není připraven na hodinu, Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: neaktivní přístup, čistota práce není v osobním zájmu žáka, nepracuje zodpovědně, provedení práce není často dotažené, Hodnocení tvořivosti: dobrý nápad špatně udělaný, nevydrží
6/CH/3	Nedokončené, neodevzdané včas, není to úplně podle zadání, nesnažil se, odflákl to
7/CH/3	Práce z půlky udělaná, moc nekvalitní (šmouhy), odfláklá bez oprava, nepečlivé, moc se nesnaží a nějak moc to nevypadá, pozdní odevzdání, špatně nakreslené téma, není to nejlepší ani nejhorší, cizí nápad, trochu se snaží, chvalitebně zvolené barvy, začal dobře, špatně skončil, poslední půlku odflákl, přijatelná oprava, neodevzdaná v termínu, neodpovídá zadání
8/CH/3	splnění, ale není to žádná krása, velké zpoždění při odevzdání (jinak dobrá práce), 50 %, dost chyb, ale snažil se, průměr, odfláklá práce, nesplňuje zadání
9/CH/3	polovina práce – včas odevzdané, stejně jako 2 ale okolnosti, nepečlivé-odbyté, průměrná práce po termínu,
vyvozená kritéria	Hodnocení přístupu k práci: 50% hotovo, nedodrží úplně zadání, práci odevzdává později, nesnaží se, přijatelná oprava Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: nekvalitní práce, provedení práce není často dotažené, úprava práce je povrchní, Hodnocení tvořivosti: cizí nápad

6/D/4	<b>moc (skoro vůbec) nepracoval</b> , flákal se většinu času, <b>špatně se choval</b> , dodělaná na poslední chvíli, <b>lajdácká práce</b> , žádná snaha, <b>málo práce</b> , pracoval jen, když chce, <b>nikoho nevnímal</b> odfláklá, dodělaná, odevzdaná, <b>nemá to včas</b> , špatně to pochopil
7/D/4	<b>odfláklé</b> , umazané, <b>ošklivé</b> , ne podle zadání, <b>trochu udělal</b> , snaha o další termín, <b>příběh o ničem</b> , nedoplní, co zadala učitelka, <b>špatný obsah</b> , aspoň jedna jednička
8/D/4	nemá <b>skoro nic vypracovaného</b> , odevzdal hodně pozdě, <b>ani polovina práce</b> , aspoň něco, <b>nekašle úplně na to</b> , neúplná práce, <b>špatně splněné zadání</b> , poloviční práci odevzdal pozdě bez omluvy, <b>většinou se na to vykašle, ale aspoň něco má</b>
9/D/4	<b>za půlku</b> , odbytá, <b>nedonáší práci včas ke klasifikaci</b> , začatá, nedodělaná, aspoň trochu práce, <b>práce je málo a ušmudlaná, xxx</b> , aspoň něco, <b>xxx</b>
vyvozená kritéria	<b>Hodnocení přístupu k práci: přístup k práci je povrchní, ne vždy respektuje pedagoga, není důsledný, práci většinou nedokončí, je nepřipraven na hodiny: většinou, dokončuje práci na poslední chvíli – to se odrazí ve výsledném produktu</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: úprava práce je minimální, provedení je povrchní až ošklivé</b> <b>Hodnocení tvořivosti: žádná snaha o vlastní řešení zadání</b>
6/CH/4	<b>rychle to na papír načmáral</b> , hádání se s učitelem, <b>neodevzdané včas (týden později)</b> , jeví totální nezáměr o lepší práci, <b>nepracuje</b>
7/CH/4	<b>odfláklé a neodevzdané včas</b> , špatně udělaná práce, <b>nedokončené</b> , vůbec se nesnaží, <b>potrhané bez snahy</b> , no dal to, něco nakreslil, <b>cizí nápad</b> , <b>moc se nesnaží</b> , částečně splněno- přišerná práce, <b>nehotové a načmárané</b> , ne moc dobrá oprava, <b>aspoň něco, co stihl</b> , neodevzdané včas
8/CH/4	asi bych nedal vůbec, <b>špatné</b> , pozdě odevzdané, <b>dělá až na poslední chvíli</b> , horší práce, nějaká snaha, <b>odflinklé a pozdě</b> , vybodl se na to, <b>ruší o hodině</b> , nedodělaná část projektu, <b>načmáraná práce</b> , vůbec se neshoduje s tématem
9/CH/4	<b>půlku a odevzdanou pozdě</b> , laxní přístup- neúplnost, nevhodný obsah díla, <b>nepřehledné</b> , odfláklá jen z poloviny hotová- po termínu, <b>xxx</b>
vyvozená kritéria	<b>Hodnocení přístupu k práci: nedodržuje termíny odevzdání práce, přístup k práci je povrchní, nezajímá jej, není připraven na hodinu, ne vždy vnímá pedagoga, výsledek jej nezajímá, téma není důležité, upozorňuje na sebe výběrem vnitřního obsahu práce</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: práce je povrchní, volí co nejjednodušší postup,</b> <b>Hodnocení tvořivosti: cizí nápad, nehledá vlastní řešení</b>
6/D/5	<b>nemá nic</b> , nepracoval vůbec, <b>vykašlal se na zadaný úkol</b> , nesnaží se, <b>fláká se a nebaví ho to</b> nepřinesené projekty, <b>hnusná práce narychlo vymyšlená</b> , lhaní, vymlouvání se, <b>zapomínání</b> drzost, <b>nepracuje v hodinách</b> , neposlouchá, <b>neodevzdaná práce</b> , nechce si to opravit, <b>dělání si, co chce</b> , ničí obrázky, <b>má z toho srandu</b>
7/D/5	<b>nesplnění úkolu</b> , špinavé, <b>neodevzdané</b> , vůbec nedodrží zadání, <b>nedodělané</b> , odfláklé, <b>příběh o ničem</b> , nedodrží pravidla, <b>nesnaha</b> , když vás hodně naštve, <b>vůbec nic neudělal</b>
8/D/5	<b>neodevzdal nic</b> , neudělal nic, <b>nesnaží se to opravit</b> , bez omluvy se na to vykašlal a nepřinesl nic ani napodruhé, <b>v hodině nepracuje a ruší ostatní</b> ,



	<b>odfláknuté</b> , práce je mu úplně ukradená, <b>práci, kterou dělal někdo jiný</b> , nesnaží se a nemá to s ním cenu
<b>9/D/5</b>	<b>nic nedonesl- čas na opravu</b> , vůbec se nesnaží, <b>neodevzdání vůbec</b> , ani snaha práci udělat – dodělat, <b>není v termínu</b>
<b>vyvozená kritéria</b>	<b>Hodnocení přístupu k práci: přístup k práci – žádný, nepracuje, nepřipravuje se na hodiny, o hodinách nepracuje, nedodrží zadání, práci nedoplní, nedomluví si další termín, nemá osobní zodpovědnost za svojí práci,</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: nepoužívá vhodný materiál ani postupy</b> <b>Hodnocení tvořivosti: odevzdá práci někoho jiného</b>
<b>6/CH/5</b>	<b>nerespektuje učitele</b> , práce ho nezajímá, <b>práci zničil (podle skutečnosti)</b> , nedonesl (možnost opravy), <b>když nic nedělá a nenesí</b>
<b>7/CH/5</b>	<b>Nesplnění úkolu</b> , neodevzdaný, <b>upatlaný – no prostě hnus</b> , velmi špatná práce, <b>není hotová vůbec</b> , nemá cenu to hodnotit, <b>nesnažil se a odbyl to</b> , nemá nic, <b>žádná oprava</b> , i když sliboval
<b>8/CH/5</b>	neodevzdaný projekt, <b>naprosto hrozné</b> , je mu to jedno, <b>vůbec se nesnažil a práce je doslova hrozná a neodevzdal v termínu</b> , nepřinesl nebo nad prací strávil 5 minut, <b>odfláklé, dlouho po termínu, nesouhlasí se zadáním</b> ,
<b>9/CH/5</b>	<b>neodevzdá práci, nezajímá se nijak, nedomluví opravný termín, laxní přístup, nehotová/nezačatá práce, neodevzdání bez omluvy, šance na opravu, říct co udělal za chybu, když se mu to nepovedlo a dát šanci opravit.</b>
<b>vyvozená kritéria</b>	<b>Hodnocení přístupu k práci: přístup k práci – žádný, nepracuje, nepřipravuje se na hodiny, o hodinách nepracuje, nedodrží zadání, práci nedoplní, nedomluví si další termín, nemá osobní zodpovědnost za svojí práci,</b> <b>Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: nepoužívá vhodný materiál ani postupy</b> <b>Hodnocení tvořivosti: práce jej nezajímá</b>

Tabulka č. 6 - kritéria hodnocení podle žáků, číslice – třída / Ch nebo D – pohlaví žáka / číslice – klasifikační stupeň

#### Komentář k tabulce č. 6:

Jednotlivá kritéria plynoucí ze žakovských výpovědí byla ovlivněna již proběhlým hodnocením. Velkou váhu měly také projekty, na kterých tento školní rok žáci pracovali. Žáci měli slovně doprovodit jednotlivá kritéria jimi použitá pro jednotlivé klasifikační stupně a jejich výběr vysvětlit. V následujících příkladech uvádím pouze některá hodnocení, která byla oproti ostatním více obsažná. Pokusit se vysvětlit hodnocení výtvarné výchovy bylo pro žáky těžké, toto hodnocení psali celé dvě vyučovací hodiny. Problém byl hlavně v nechuti vymyslet kritéria hodnocení. Někteří žáci byli přesvědčení, že „*Od toho je učitel.*“

#### Příklady žakovských vyjádření k hodnocení ve výtvarné výchově:

*„mělo by se známkovat spravedlivě, povídat si o každém výkrese, a poradit mu, co je udělané špatně nebo dobře“ (6. tř- 97)*

*„V hodinách by se měla hodnotit příprava, a jak plníme dané úkoly, ale taky, jak se snažíme! Neříkám, že hned, jak někdo něco nemá, musí dostat 5. Každému se občas stane, že něco zapomene. Ale chápu, že když někdo něco nemá pořád, tak tu 5 prostě dostat musí.“ (7.tř-37)*

*„jak už řečeno nikdo není geniální ani talentovaný najednou, někdo není ani jedno, takže odevzdání by mělo mít nějakou moc ovlivnit známku, třeba 1/2 známky těch zbývajících 4/5 by mělo být rozděleno mezi unikátnost, (samozřejmě všechno je unikátní), stavby malby, kresby a jak moc práce tomu věnoval“ (7.tř-81a)*

*„- mělo by se hodnotit - prezentace, přístup k práci ne samotná práce, 100-80 =1; 80-60=2; 60-40=3; 40-20 =4; 20-0 =5; originalita - 20; fantazie -15; vypracování - 30; prezentace -15; příprava - 10; snaha -10“ (7.tř-84a)*

*„- jak h. - h. by nemělo být přísné a mělo by být pečlivé. Co by se mělo h. - h. by se mělo vzhled a kvalita“ (7.tř-88a)*

*„To, jak práce vypadá- spíš to, jak se člověk snažil. V jakém termínu e to dodáno - o den později po dohodě s učitelem to podle mě nevadí, nebo a taky, když je někdo nemocný. Měl by se ten dotyčný dohodnut“ (8.tř-24)*

*„Co vše by se mělo hodnotit a jak? Určitě by se měla hodnotit snaha žáka i jejich nápady. Myslím si, že když někdo opravdu poctivě pracuje a hlavně se neulejvá, měl by dostat opravdu velice dobrou známku. Na rozdíl od někoho, komu je to s prominutím úplně ukradené a všechno dohání až nakonec. To mi právě přijde, že takový žák ba opravdu dobrou známku dostat neměl. Vůči ostatním je to velice nespravedlivé. Hodnotila bych to nejspíš po bodech, je to docela dobrý, ale nejlepší je to po známkách.“ (8.tř-25)*

*„podle mě by se měla hodnotit hlavně originalita, snaha, přístup, dodržení pravidel - termín atd. Žák by neměl kopírovat nápady ostatním, snažit se vydat ze sebe to nejlepší, nebrat zadání na lehkou váhu, dbát pokynů učitele. Když se někomu něco nepovede a víme, že má na víc, tak by měl dostat o stupeň horší známku.“ (8.tř-99a)*

*„hodnotit by se měla snaha, úprava, čistota papíru, kolik hodin nad tím se strávilo, jestli to souvisí s tématem, jak to žák okomentuje, podle toho, kdo umí malovat, tak bych byl přísnější a ty co neumí malovat – zhodnotit jak se snažil.“ (8.tř-105a.)*

*„Nejvíce by se podle mě mělo hodnotit – pokrok - jestli se žák poučil z předešlých chyb, to je totiž také snaha a zájem, protože jestli opakuje to, co udělal kdysi špatně, jeho práce se tím nezlepší. – snaha - bezpochyby se hodně váže s tím, jak daný pokročí se svým vzděláním.*



*Protože ale ne každý ten talent má, měly by být tyto dva body v rovnováze. Termín odevzdání - to není třeba dalšího komentáře, ale je třeba hledět na docházku žáka a umožnit mu (se zhoršenou známkou) práci dodat později. Samotné provedení- na to by se určitě mělo dívat, ale více bych přihlížela na ty „umělecké finty“ jako správná kompozice, zlatý řez, vyváženost apod. pokud na to žák přijde sám, (a hle“ takto to vypadá lépe“! Proč?). Možná by nebylo od věci na to poukázat, vysvětlit. V opačném případě vysvětlit, proč je to špatně. Pak máte aspoň nějakou jistotu, že žák pokročí a zlepší se. Do provedení bych zařadila i úplnost celé práce, musí to však být v rovnováze s tím, jak to vypadá, např. je rozdíl mezi malbou dělanou velkým štětcem za pár minut, co má více šmrnc, ale je značně odfláklá a malbou na třetině celého papíru, leč je dělaná precizně. V obou případech to dobré není, takže si myslím, že žákům by bylo dobré předvést oba příklady, vysvětlit proč a následně známkovat. Známkování by mělo být úměrné rovnováze všech čtyř bodů. Vždy koneckonců záleží, jakou pozornost věnoval žák práci, takže přihlížet i třeba na to, že pokud se několik měsíců ulíval, ale práci dokončil na poslední chvíli a je perfektní, známku bych možná nedávala až tolik přísně dolů za pozdní odevzdání.“ (9.tř-111)*

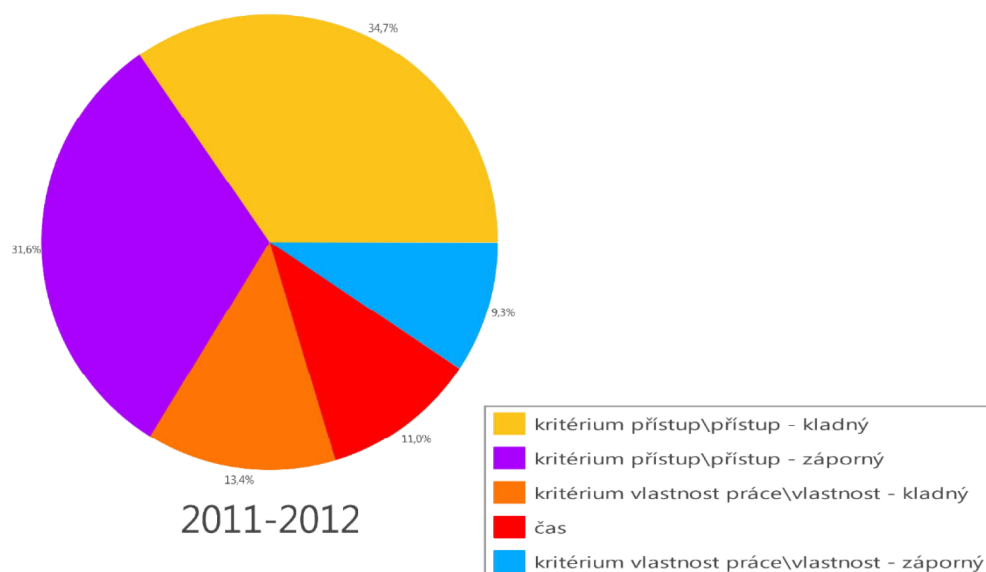
*„Myslím si, že by se mělo hodnotit hlavně zpracování práce, jestli je to kompozičně nebo barevně správně. Dále by se mělo hodnotit, jestli je práce odevzdaná včas, ale naopak dobrá a kvalitní práce trvá dlouho a stojí za to. Ale pokud práce bude odbytá a po termínu, tak je to špatné. Ale pokud práce bude odevzdaná pozdě, ale stojí za to, je možné známku opravit.“ (9.tř-110a)*

### **Shrnutí nálezů 1. části předvýzkumu:**

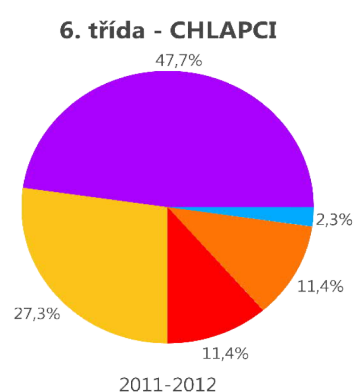
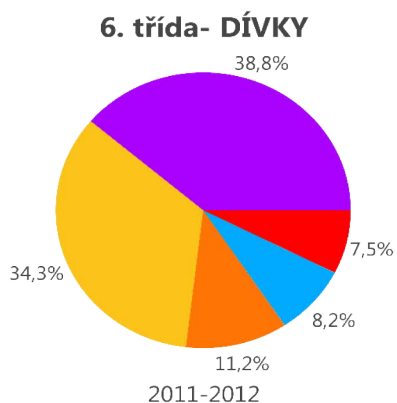
Z jednotlivých úryvků je patrné, že s přibývajícím věkem žáci přidávají do kritérií hodnocení spojené s nalezením nového „jiného“ řešení. Používají pojmenování tvořivých prvků – pojmy z výtvarného jazyka. Zamýšlejí se nad situací v hodinách a nad přístupem jednotlivých žáků k práci. Řeší základní výtvarné postupy, vědomě používá jednotlivé výrazové prostředky. S tím vším se zvyšuje hodnotová orientace žáka. Zabývají se plněním úkolů, jejich včasným odevzdáním, postojem k práci, chování o hodinách a dodržování pravidel.

Dalším krokem bylo první otevřené kódování nejdříve pouze jednotlivých klasifikačních stupňů a porovnání výstupů jak mezi ročníky, tak mezi chlapci a dívkami, jak ukazují nesledující grafy č. 6 v souhrnném zobrazení a v grafickém zobrazení výsledků č. 7 jednotlivých ročníků, rozdělené pro lepší vizualizaci na grafické zobrazení chlapci x dívky.

## VŠECHNY OKÓDOVANÉ SEGMENTY

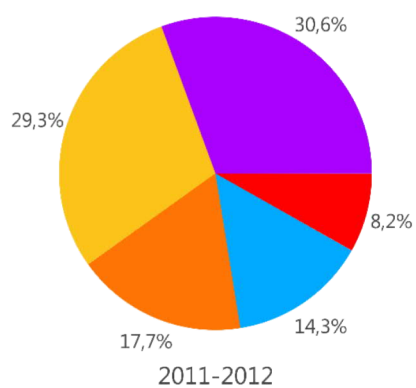


Grafické znázornění č. 6 – znázornění základních kategorií všech klasifikačních stupňů ve všech ročnících najednou – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

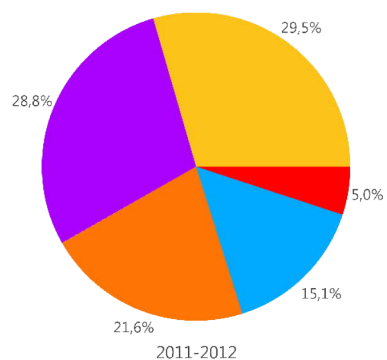


Grafické znázornění č. 7 - (jedná se o grafická znázornění 6. až 9. třída – chlapci a dívky výtvarné a studijní třídy dohromady)– znázornění základních kategorií všech klasifikačních stupňů v jednotlivých ročnících samostatně, rozdělené na grafické znázornění jednotlivých kategorií základního kódování u dívek a u chlapců rozděleně v jednotlivých ročnících – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012, jednotlivá zobrazení kritéria určuje přiložená legenda

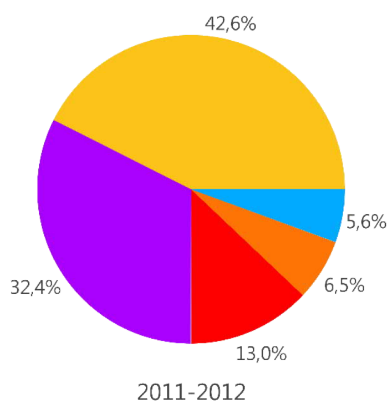
**7. třída - DÍVKY**



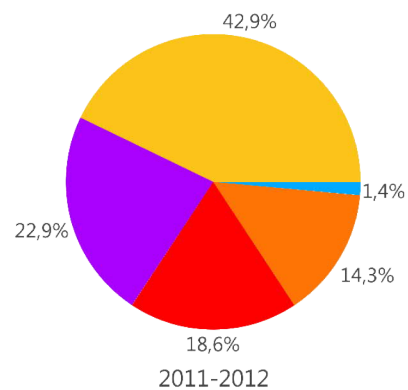
**7. třída - CHLAPCI**



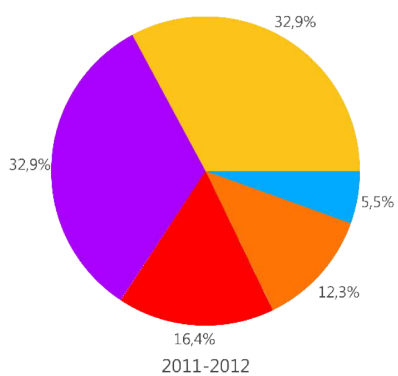
**8. třída- DÍVKY**



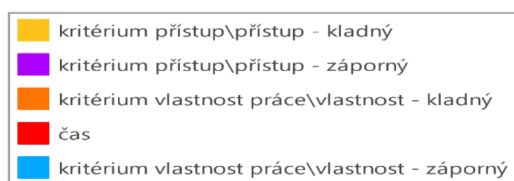
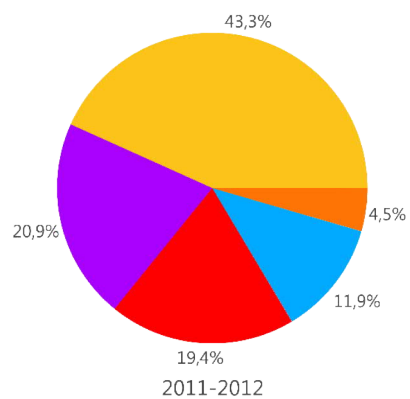
**8. třída - CHLAPCI**



**9. třída- DÍVKY**



**9. třída - CHLAPCI**

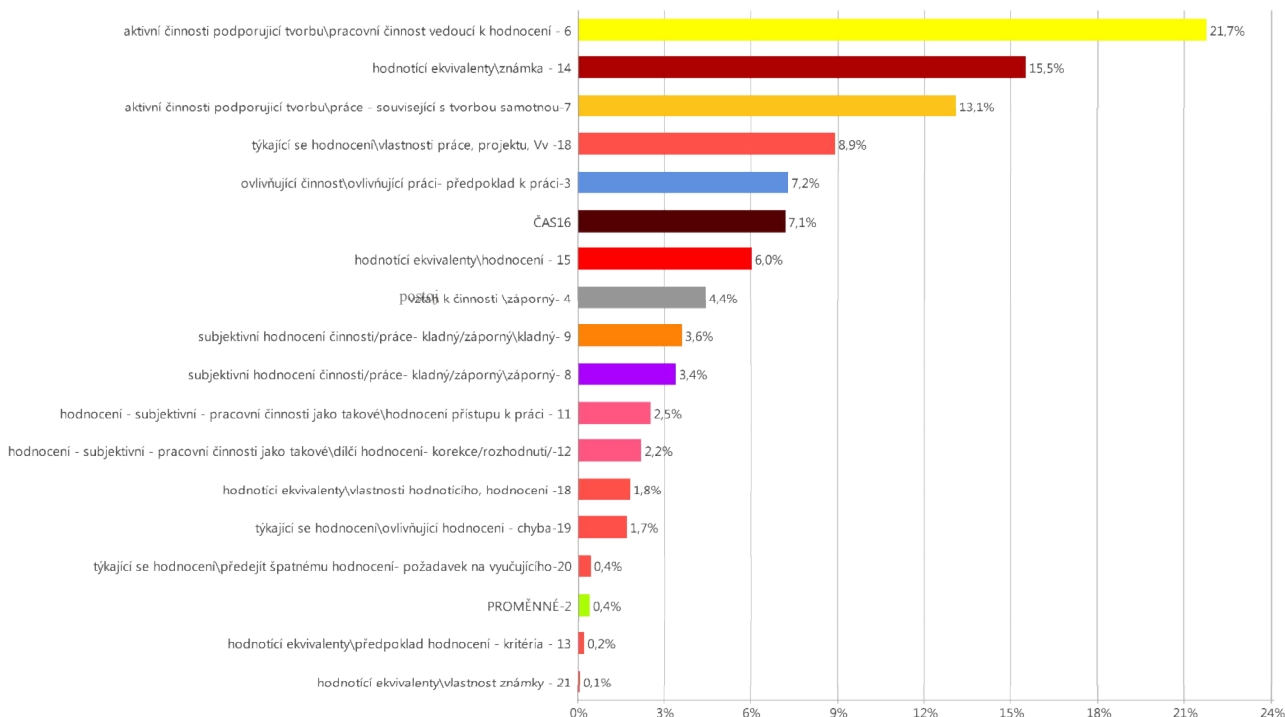


## Shrnutí nálezů 2. části předvýzkumu:

Kódování ukázalo další důležitou kategorii – ČAS. Potvrdilo kategorii přístup k práci, a to jak z hlediska negativního, tak z hlediska pozitivního. Kategorie *VLASTNOST PRÁCE HLEDISKO Kladné / Záporné* koresponduje svým obsahem s kritériem *HODNOCENÍ VÝKONU ŽÁKA / DOVEDNOSTI*, a to v jejich výsledné podobě jak žáci uvádí: hezká práce, odfláklá práce, a tak podobně.

Jak ukazují grafická znázornění sdružená do čísla 7 na stranách 70 - 71, dívky mají ve svých postojích k hodnocení, přísnější kritéria, jednotlivé komponenty obsažené v klasifikačních stupních jsou více vyhraněné. Porovnání jednotlivých komponentů/ kritérií, které byly žáky zařazeny do klasifikačních stupňů, ukazuje stabilitu této kategorie u dívek v zaměřenosti na negativním přístupy k práci a jeho hodnocení. Dívky se více soustředily na kritéria, která dokládají, proč nemít dobrou zámku. U chlapců naopak měl tento parametr směrem k deváté třídě klesající tendenci a posilují se komponenty vyjadřující spíše kladný přístup k práci samotné.

## 2011-2012- celkem vše



dívky a chlapci

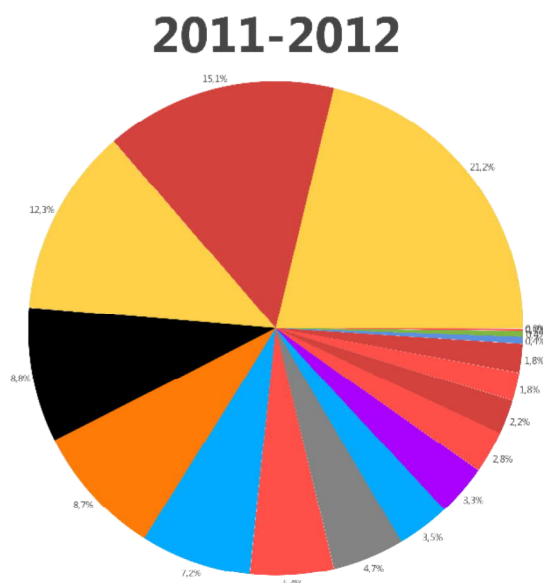
Grafické znázornění č. 8 - grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

Při porovnávání jednotlivých kategorií jsem posléze zjistila, že jsem kategorii ČAS při otevřeném kódování nezařadila. Proto jsem pokračovala v analýzách a tuto kategorii jsem přidala.

Jak je viditelné na grafickém znázornění číslo 8 na straně 72 a číslo 9 na straně 73, je to kategorie velmi významná. Je potřeba vzít v úvahu, že její váhu ovlivňuje podmínění odevzdání zadaného projektu v časovém, předem daném termínu.

Stává se tedy opět jedním z kritérií, které ovlivní závěrečné hodnocení.

Grafické znázornění č. 9 – grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012



Ukázalo se, že v závislosti na zadaných problémových úlohách je kategorie ČAS významná, je „jednou z podmínek, která významně ovlivňuje jak plánování průběhu vyučovacího procesu, tak i jeho výsledky – kvalitu, hloubku osvojení vědomostí.“ (SKALKOVÁ, 1983 str. 48) také (FULKOVÁ, 2008 stránky 136-140). Žáci jsou přesvědčení, že se práce má odevzdávat v předem dohodnutém termínu. Je to jedna z klíčových kompetencí, která se při výuce ve výtvarné výchově může rozvíjet a posilovat a má přesah i do reálného života žáků.

Důraz na kategorii ČAS roste a snižuje se podle druhu problémové úlohy, která je zadána. Důležitou kategorií byl i **přístup jednotlivých žáků k vlastnímu řešení zadaného úkolu/problému**. Je tomu tak zejména v počátcích jeho řešení, kdy je třeba stanovit plán řešení dané úlohy a prověřit více či méně nevhodných postupů.

Ukázalo se, že tento faktor, spojený s kategorií ČAS, není jediný, který ovlivňuje řešení výtvarné úlohy. Dalším je i možnost vzniku stresových situací, kdy žáci, přestože (usilovně) pracují, mají pocit, že nejsou schopni svoji výtvarnou práci odevzdat včas.

Když jsem tento faktor identifikovala, začala jsem časovou dotaci pro projekt upravovat podle konkrétních potřeb žáků v daných jednotlivých třídách druhého stupně.

Následovala analýza výstupů školního roku 2011-2012, která znamenala i následné překódování veškerých získaných textů v programu Maxqda na analýzu textu a porovnání možných kategorií a subkategorií podle získaných komponentů v roce 2016-2017, kdy jsem v tomto programu znova prověřila a porovnávala získané podklady a texty.

Počet kategorií a subkategorií se rozrostl (tabulka č. 5), a tento nárůst byl ovlivněn dalšími úhly pohledů na zkoumanou problematiku. Tyto úhly pohledů se týkaly převážně zjištění, že žáci považují za důležité hodnotit své postoje k zadané práci. Výsledky uváděné z tohoto otevřeného kódování budou analyzovány až v závislosti s ostatními výstupy z dalších let. Zde uvádím pouze výstupy bez hlubší analýzy.

Následná tabulka č. 7 ukazuje rozložení a vrstvení jednotlivých kategorií a jejich subkategorií, získaných po opětovném otevřeném kódování. Je zde vidět, že vznikly 3 základní kategorie, které se orientují svým obsahem na práci samotnou, která je vykonávána a která při vykonání vede práci k hodnocení, ať již na hodnocení práce samé nebo hodnocením vlastních postojů k práci.

	kategorie		nadřazená subkategorie	subkategorie
		<b>1</b>		výsledek
		<b>2</b>		proměnné
1	<b>ovlivňující činnost</b>	<b>3</b>	xxx	ovlivňující práci- předpoklad k práci
		<b>4</b>	Postoje k činnosti	Postoje - vztah k činnosti /záporný
		<b>5</b>	Postoje k činnosti	Postoje - vztah k činnosti /kladný
2	<b>aktivní činnosti podporující tvorbu</b>	<b>6</b>	xxx	pracovní činnost vedoucí k hodnocení
		<b>7</b>	xxx	práce - související s tvorbou samotnou
3	<b>týkající se hodnocení</b>	<b>8</b>	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný
		<b>9</b>	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /kladný
		<b>10</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce

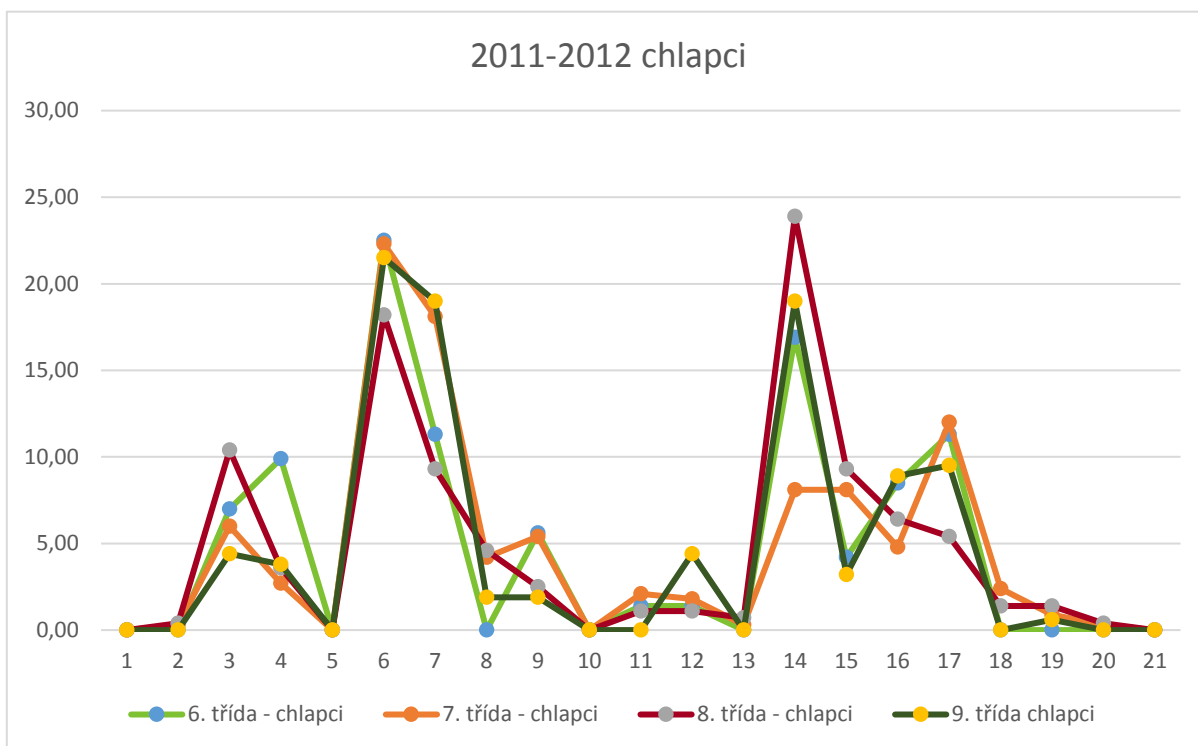
		<b>11</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení přístupu k práci
		<b>12</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/dílčí hodnocení-korekce/rozhodnutí
		<b>13</b>	hodnotící ekvivalenty	předpoklad hodnocení - kritéria
		<b>14</b>	hodnotící ekvivalenty	známka
		<b>15</b>	hodnotící ekvivalenty	hodnocení
	<b>xxx</b>	<b>16</b>	xxx	čas
		<b>17</b>		vlastnosti práce, projektu, Vv
		<b>18</b>		vlastnosti hodnotícího, hodnocení
		<b>19</b>		ovlivňující hodnocení - chyba
		<b>20</b>		požadavek na vyučujícího
		<b>21</b>		vlastnost známky

Tabulka č.7 - tabulka s názvy získaných nadřazených kategorií a jejich subkategorií

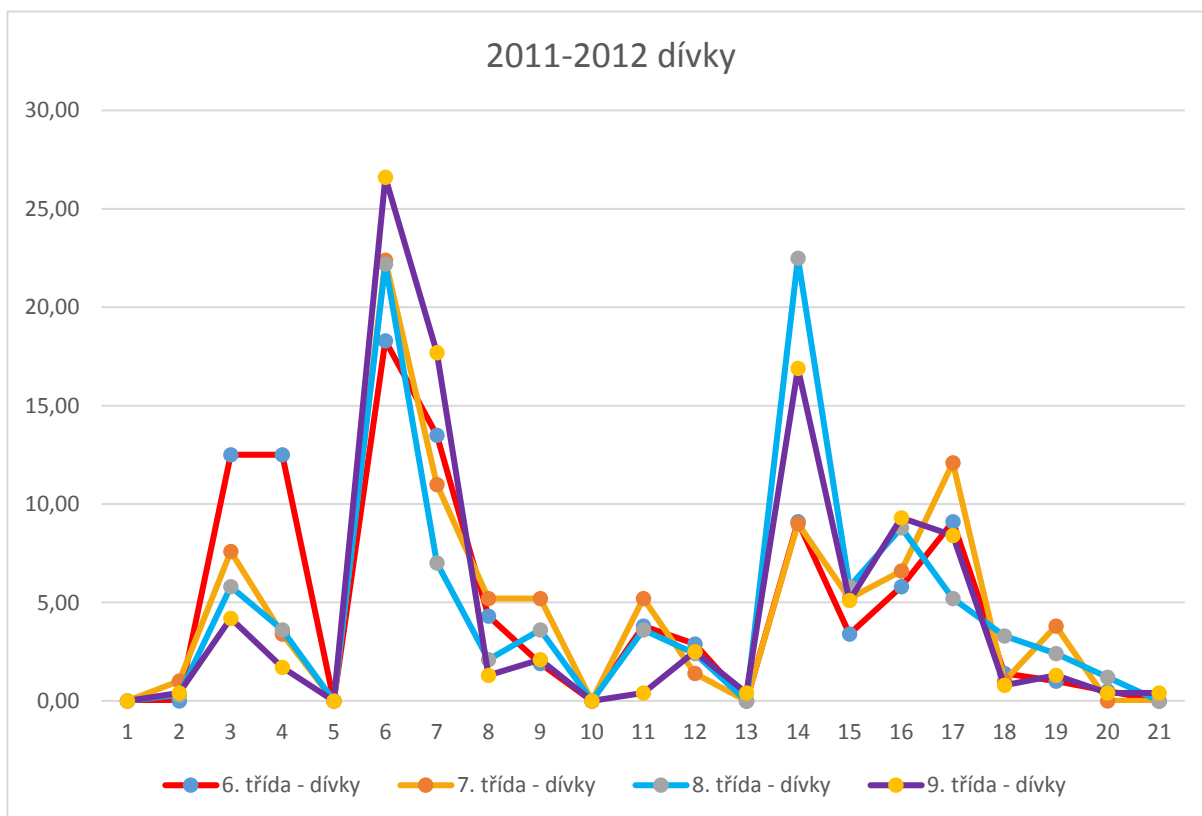
Po revizi jednotlivých kategorií a subkategorií jsem zjistila, že se objevily další subkategorie, které jsou pro pohled žáků na vyučovací proces důležité. Jak ukazují následná grafická znázornění, nejvíce pozornosti žáci věnují kategorii *PRACOVNÍ ČINNOST VEDOUcí K HODNOCENí*, která koresponduje s kritériem *PŘÍSTUP K PRÁCI*. Druhá nejfrekventovanější kategorie je *ZNÁMKA* jako taková, ovšem dá se předpokládat, že pokud se ptám přímo na klasifikační stupně, bude na tuto subkategorii apriori soustředěná pozornost.

Čísla přiřazená k jednotlivým kategoriím byla automaticky v programu Exel. Tato přiřazená čísla byla již nadále používána. Nemají tedy žádnou vypovídající hodnotu.

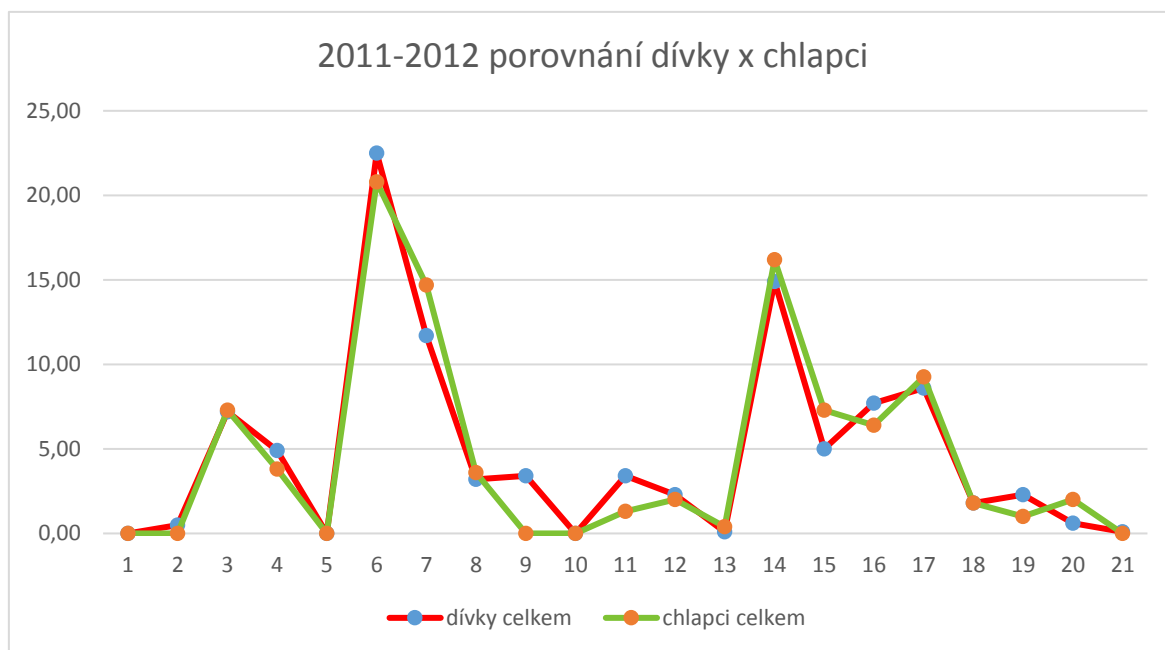
Následující grafická zobrazení číslo 10 a 11 na straně 76 ukazují rozložení jednotlivých subkategorií u respondentů chlapců a u respondentů dívek. Je zřetelné, že chlapci nejvíce preferují subkategorii známka a až na druhém místě pracovní činnost vedoucí k hodnocení. Dívky mají tyto dvě subkategorie obráceně. To lze vyložit v převyprávěné analytické linii tak, že chlapci si nejdříve uvědomí, jakou dostali „známku“ a poté zkoumají, proč tomu tak bylo. Dívky naopak nejdříve analyzují svojí přípravu a pracovní nasazení a vědí, že tento postoj ovlivnil jejich hodnocení klasifikačním stupněm.



Grafické znázornění č. 10 a č. 11 – grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012, porovnání % váhy v jednotlivých ročnících. Následná grafická zobrazení ukazují váhu jednotlivých kategorií a subkategorií z pohledu žáků.







Grafické znázornění č. 12 – porovnání základních kategorií a subkategorií vygenerovaných v programu Maxqda ve všech ročnících chlapci x dívky školní rok 2011-2012

Pokud se žáci zaměřili na hodnocení jako takové a na obsah jednotlivých klasifikačních stupňů, je v grafu č. 12 patrná orientace na práci, která ovlivnila závěrečné hodnocení (subkategorie č. 6). Subkategorie známka je v takto položených otázkách (co obsahují jednotlivé klasifikační stupně) předem definována a orientaci na takto zaměřené odpovědi lze předpokládat. Orientace na subkategorii vlastnosti práce v projektu (subkategorie č. 17) a jeho hodnocení je ovlivněno zadáváním jednotlivých projektů a potřebou přesunout na žáky větší zodpovědnost za jejich práci. (Viz didaktická analýza učiva a její následná strukturalizace na str. 112) Z důrazu na tuto subkategorii je patrné, že přesunutí této zodpovědnosti na ně samé žáci vnímají a snaží se v počátcích změny koncepce hodnotit obsah zadané práce z pohledu – vyhovuje/nevyhovuje.

Pokud bychom po žácích požadovali pouze vnitřní obsah hodnotících stupňů, nemohli bychom očekávat žádné vnitřní hodnotící procesy, poukazující na přístup žáků k jejich práci a jejich odpovědnost za práci, kterou vykonávali a odevzdali.

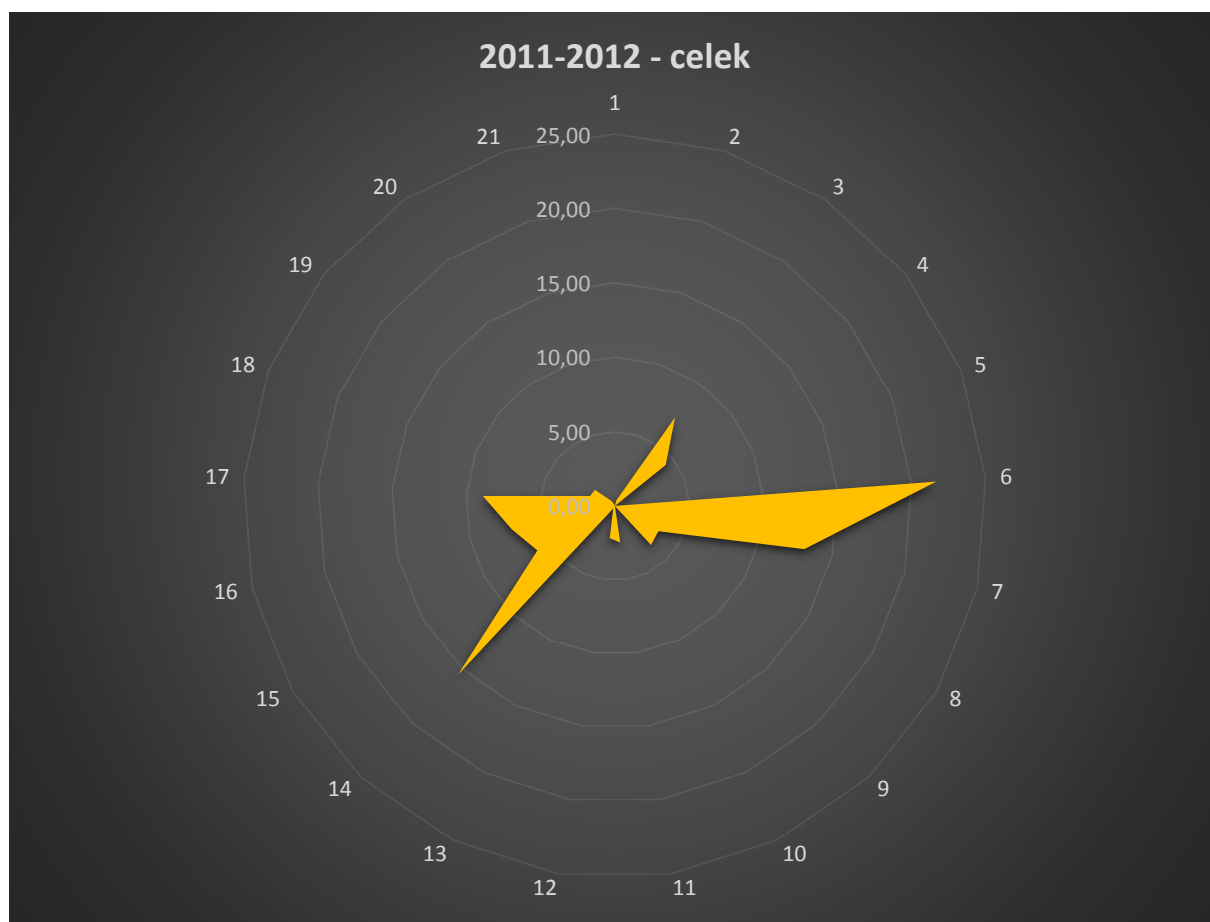
Následující tabulka č. 8 a graf č. 13 ukazují subkategorie, které jsou žáky preferovány, pokud je výzkumná otázka zaměřená na obsah jednotlivých klasifikačních stupňů. Výsledky dokládají, že žáci jsou schopni analyzovat svoji pracovní činnost, vědí, co ovlivňuje hodnotu závěrečné známky.

číslo kat.	název kategorie a subkategorie	Procentuální body
6	aktivní činnosti podporující tvorbu\pracovní činnost vedoucí k hodnocení	21,7%
14	týkající se hodnocení\hodnotící ekvivalenty\známka	15,5%
7	aktivní činnosti podporující tvorbu\práce - související s tvorbou samotnou-	13,1%
17	týkající se hodnocení\vlastnosti práce, projektu, Vv	8,9%
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci	7,2%
15	týkající se hodnocení\hodnotící ekvivalenty\hodnocení	6,0%
4	ovlivňující činnost\postoje k činnosti \záporný	4,4%

Tabulka č. 8 - tabulka nejreflektovanějších kódů v pořadí procentuální bodové váhy

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulkách bylo a bude nadále následně zvýrazněno barevně:



Grafické znázornění č. 13 – porovnání základních kategorií vygenerovaných v programu Maxqda ve všech ročnících – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

### 4.3.2 Základní otázky předvýzkumu: rekapitulace

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotlicí linie**. [Porovnej (ŠKVAŘÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

#### **Závěrečné shrnutí dat získaných z předvýzkumu:**

Základní otázky předvýzkumu byly:

*1. Jaký by měl být obsah jednotlivých klasifikačních stupňů z pohledu žáků?*

*2. Jakým způsobem by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?*

*3. Podle jakých kritérií by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?*

Získané fragmenty a z nich identifikované jednotlivé kategorie a subkategorie většinou odkazují přímo na situace, které lze použít i jako kritéria, a které pouze dokládaly schopnost žáků určit kritéria hodnocení. Netýkalo se práce žáků samotné. To dokládá velice malá orientace žáků na korektivní hodnotící situace – tedy na práci s chybou (2,2 % bodu).

**Jak ukazuje tabulka číslo 9 na str. 80, která je doplněná o základní fragmenty, lze pomocí těchto zjištěných fragmentů obsah interpretovat následovně, tedy tak, jaký obsah lze získat analýzou žakovských textů:**

POKUD K PRÁCI PŘÍSTUPUJI TAK ABYCH JÍ DOKONČIL, A PŘIPRAVUJI SE NA NÍ, OVLIVNÍM VÝSLEDNOU ZNÁMKU, KTEROU PŘI ZÁVĚREČNÉM HODNOCENÍ DOSTANU. TO SAMOZŘEJMĚ OVLIVNÍ, ZDA PRACUJI, ZDA JE PRÁCE UDĚLANÁ POCTIVĚ A SPLŇUJE KRITÉRIA HODNOCENÍ. TO OVLIVNÍ, ZDA NAD PRACÍ UVAŽUJI, JE OHODNOCENÍ DOBŘE. TO VŠE OVLIVNÍ I MŮJ POSTOJ K PRÁCI, HLAVNĚ POKUD JE ZÁPORNÝ.

číslo kat a subkat	doplněná tabulka č. 7 základní pojmy v kategoriích a subkategoriích	hodnota v % bodech
6	aktivní činnosti podporující tvorbu/pracovní činnost vedoucí k hodnocení	21,7%
	dodělat, dodat, neodevzdat, nedodělat, nepracuje, nedonesl, odevzdat, přinést, splnit, udělat, vypracovat, dokončit, hotová, příprava, splnění, udělat, zpracovat, celá, odevzdá, neudělá, nepřinesl, zpracoval	
14	týkající se hodnocení/hodnotící ekvivalenty/známka	15,5%
	známka, známkovat, 1, 2, 3, 4, 5, snížená, výborná	
7	aktivní činnosti podporující tvorbu/práce - související s tvorbou samotnou	13,1%
	práce	
17	týkající se hodnocení/vlastnosti práce, projektu, Vv	8,9%
	dobrá, lajdácká, nedodělaná, nečistá, neúplná, nepřesná, odbytá, odfláklá, poctivá, pokažená, dobrá, úplná, v kvalitě, obstojná, upravená	
3	ovlivňující činnost/ovlivňující práci- předpoklad k práci	7,2%
	myslet, vymyslet, snažit se, kreativita	
15	týkající se hodnocení/hodnotící ekvivalenty/hodnocení	6,0%
	dobře, ohodnotit, nehodnotit když,	
4	ovlivňující činnost/POSTOJE - vztah k činnosti /záporný	4,4%
	odflákl, neposlouchá, nesnaží se, vykašle, neplní, nezajímá, nedělá, zpožděné	

Tabulka č. 9 - tabulka nejreflektovanějších kódů v pořadí procentuální bodové váhy doplněná v jednotlivých subkategoriích o jejich obsahy

Z předcházející tabulky hlavních kategorií a základních fragmentů, které tyto kategorie a subkategorie obsahově určují je zřejmé, že pokud výzkumné otázky zaměříme apriori přímo na hodnocení a na známky, položíme-li otázky přímo a adresně na danou problematiku, je rozložení jednotlivých kategorií a subkategorií touto zkoumanou oblastí přímo ovlivněno a je na ní přímo zaměřená. **Percepce potenciačních odpovědí je svojí sémantickou signifikací zúžená na jednoznačnou kategorizaci daných kategorií a subkategorií.**

Můžeme si tedy odpovědět na jednotlivé výzkumné otázky předvýzkumu:

### *1. Jaký by měl být obsah jednotlivých klasifikačních stupňů z pohledu žáků?*

vyvozená kritéria	Hodnocení přístupu k práci: dodržení zadání, včasné odevzdání, respektování pedagoga, komunikace s pedagogem – zodpovědnost za svojí práci, čistota práce, příprava na hodinu, oprava práce (aktivní přístup), pečlivost, práce v hodinách, snaha
klasifikační stupeň 1	Hodnocení výkonu žáka/ dovednosti: hotová celá práce, úprava práce, Hodnocení tvořivosti: nápad, originalita, vlastní - ojedinělé řešení

Tabulka č. 10 - obsah vyvozených základních kritérií pro klasifikační stupeň 1

Jak je zřejmé z části tabulky číslo 6 na straně 67, nyní tabulka č. 10, která je částí tabulky č. 6 lze, **odpovědi žáků na základní otázky předvýzkumu přinesly významné zjištění, že kritéria**, která žáci považovali za důležitá, lze rozdělit do tří základních kategorií: 1. **na hodnocení přístupu k práci** (dodržení zadání, včasné odevzdání, respektování pedagoga, komunikace s pedagogem – zodpovědnost za svojí práci, čistota práce, příprava na hodinu, oprava práce (aktivní přístup), pečlivost, práce v hodinách, snaha) 2. **hodnocení výkonu žáka/dovednosti** (hotová celá práce, úprava práce) a 3. **na hodnocení tvořivosti** (nápad, originalita, vlastní - ojedinělé řešení). Tyto tři okruhy hodnotících kritérií lze považovat za ukazatele přístupů žáků k zadané výtvarné úloze, projektu; vypovídají o jejich názorech a postojích. Jsou odpovědi na dotazníkovou položku č.1 ( týkající se obsahu hodnocení) a dotazníkovou položku č.3 (týkající se volby kritérií hodnocení).

**Tato vyvozená kritéria odpovídají zároveň na otázku číslo 3:** Podle jakých kritérií se hodnotí práce ve výtvarné výchově z pohledu žáků?

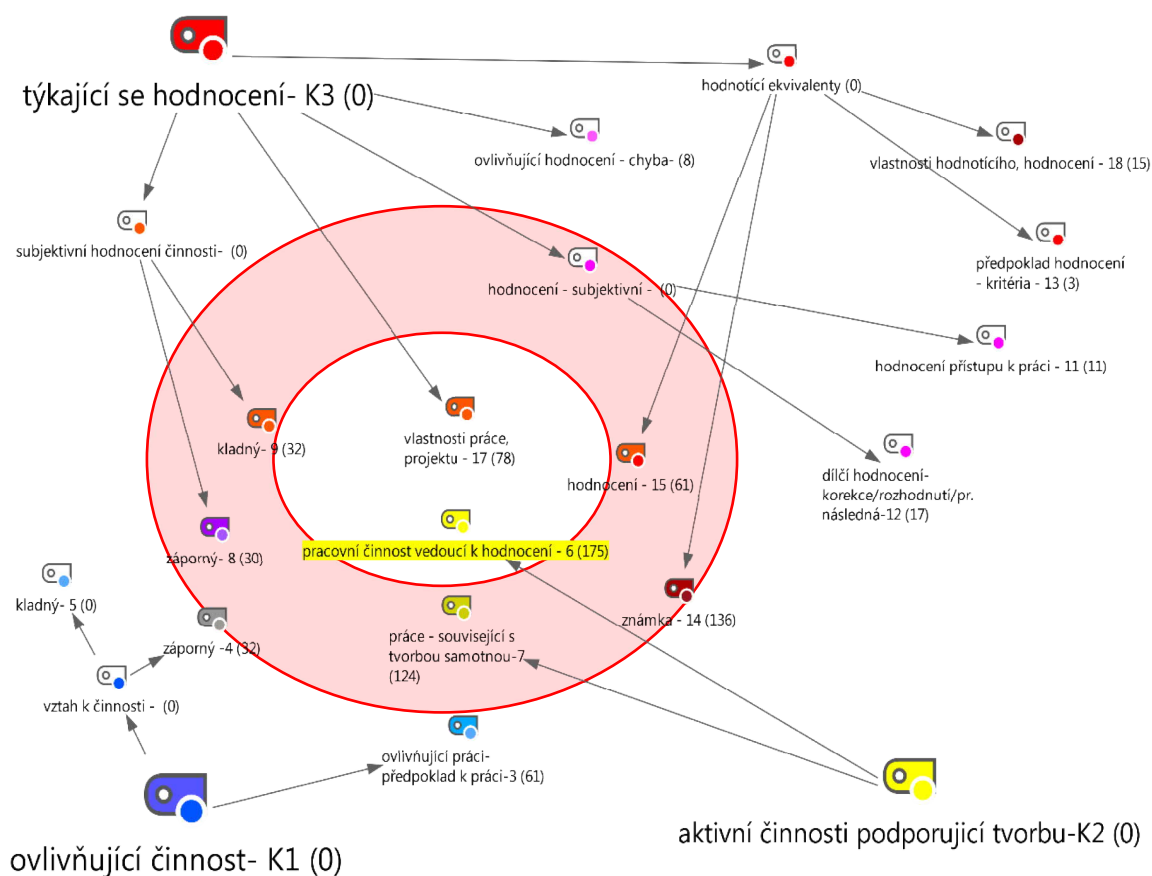
K otázce číslo 2. *Jakým způsobem by se mělo hodnotit ve výtvarné výchově z pohledu žáků?*

Tuto kategorii žáci neměli ujasněnou. Přebírali způsob učitelova hodnocení, zaměřovali se spíše na hodnotící kritéria, která vyučující nabízel. Pro učitele významným zjištěním však je, že výpovědi žáků ukazují na jejich potřebu o své práci mluvit, na zájem o diskusi a zpětné vazbě od učitele. Mají zájem na diskuzi a záleží jim na zpětné vazbě od učitele, jak dokládá přiložený ilustrační text:

- „Možná by nebylo od věci na to poukázat, vysvětlit. V opačném případě vysvětlit, proč je to špatně. Pak máte aspoň nějakou jistotu, že žák pokročí a zlepší se.“ (9.tř- 111)

Na základě převyprávěného příběhu daných kategorií a subkategorií je dokladováno, že žákovské dílo se seskupuje kolem subkategorie číslo 6: *pracovní činnost vedoucí k hodnocení*, můžeme tedy říct, že žáci vnímají svůj přístup k práci samotné jako prioritní. Tuto činnost ovlivňují ostatní žákovské postoje. Subkategorie číslo 14: *známka a hodnocení* jsou ovlivněny výsledkem ve své váhové hodnotě položenými výzkumnými otázkami. Nemají tedy relevantní váhovou hodnotu.

## PŘEDVÝZKUM 2011/2012



Grafické znázornění č. 14 – základní myšlenková mapa výstupů školního roku 2011-2012 – jejich vzájemné vztahy

Tento výsledek z myšlenkové mapy číslo 14 jednotlivých výstupů ukazoval na potřebu verifikovat výzkumný postup, a zaměřit se více na sebekorekce žáků v jednotlivých hodnotících situacích a hodnotových postojů žáků. Ukázala se potřeba vytvoření většího prostoru pro výpověď žáků, který by umožnil zkoumat nejen cestu vedoucí k závěrečným kritériím, ale i ostatní hodnotící situace v procesu výuky.

**Nevědomí vysílá do mysli rozličné výmysly,  
prapodivné bytosti,  
úzkosti a klamné představy- ať už ve snu,  
za bílého dne, nebo v pomatení smyslů,  
neboť v lidském světě se pod podlahou poměrně úhledného malého  
příbytku,  
jemuž říkáme vědomí,  
skrývají netušené Aladinovy jeskyně.**

**[ (CAMPBELL, 2017 stránky 20-21); Tisíc tváří hrdiny]**

## 5. FÁZE II: Didaktická analýza učiva a projekt Portrét

V závěru analýzy předvýzkumu jsem si uvědomila, že je potřeba přesně specifikovat jednotlivé kroky výuky, a teprve na základě výsledků, které budou porovnatelné po dobu minimálně tří let. Získané výsledky z předvýzkumu ukázaly určitou nejednoznačnost ve struktuře výuky a ukázaly, že žáci ještě ne zcela převzali zodpovědnost za svojí práci. Bylo proto potřeba explicitně determinovat jednotlivé kroky výuky, vymezit metody, určit jednotlivé kroky na cestě k autentickému přístupu k vlastní práci, k novým postojům tak, aby bylo možné jednotlivé výstupy vzájemně komparovat a verifikovat.

Bylo nutné determinovat v základních bodech principy výuky, která a priori předpokládá zařazení hodnotících situací tak, aby se staly přirozenou hybnou dynamikou edukačního procesu. Zaměřila jsem se hlavně na činnostně členěné učivo tedy na jeho obsahovou doménu, postupy, činnosti, metody, technologie, formy, metody práce a s tím související metodické prostředky a na tematicky členěné učivo tedy na užívané prostředky, postupy, technologie.

Učivo jsem strukturovala tak, aby jeho hlavním výstupem – získanou kompetencí byla schopnost autoregulace a sebehodnocení.

Pro přehlednost připomínám, že vysvětlivky ke čtení textu budou uváděny v zeleně podbarvených rámečcích.

### 5.1 Klíčové oblasti edukativně badatelského rozvažování

(Školní rok 2012-2013)

Jelikož se veškeré hodnotící situace odehrávají uvnitř dané výuky, bylo nutné, abych si nejdříve formu výuky, kterou používám, přesně strukturovala, popsala jednotlivé dílčí kroky.

Vycházela jsem z vývoje výtvarného projevu žáků. Proto se tedy důležitou, a vlastně hlavní součástí ucelené koncepce pojetí výuky výtvarné výchovy<sup>11</sup> stal rozvoj myšlení, rozvoj schopnosti řešit problémy a rozvoj schopnosti překonávat obtíže. Vycházela jsem ze

---

<sup>11</sup> Učitelovo pojetí výuky, dále jen UVP – „neboli pedagogická profesní strategie, tj. individuálně příznačný a relativně ustálený systém poznatků, hodnot a rozhodovacích principů, které podmiňují výběr profesních operací na cestě k cílům (Slavík 1990), Pojetí výuky je komplexní pojem, odlišují se v něm jednotlivé dílčí složky: pojetí cílů, obsahu výuky, pojetí organizačních forem, vyučovacích metod a prostředků, pojetí žáka s pojetím jeho rozvoje, pojetí role dalších účastníků vyučovacího procesu...“ (SLAVÍK, a další, 1994 str. 377)



současného pojetí výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti<sup>12</sup>, která se stává východiskem pro plánování problémové výuky.

### 5.1.1 Etapy rozvažování

#### Etapa 1: specifika metodologie výuky v rámci akčního výzkumu:

Jednotlivé úkoly spojuje stejný nebo navazující problém, nabízený žákům k řešení (viz problémová výuka a projekty), jejich vnitřní struktura podporuje využití „kritické myšlení“, které se takto postaveným zadáním stimuluje. Zadání problémových dlouhodobých i krátkodobých učebních úloh jsem přeskupovala v návaznosti na náročnost, podle možností = předpokládaných zkušeností žáků, jejich aktuálních reakcí na zadání, schopnost výtvarné imaginace, schopnost adekvátního praktického technologického řešení dané problémové úlohy.

Za posledních deset let své praxe jsem rozvrstvila jednotlivé výukové bloky a specifikovala jak časovou, tak materiální náročnost jednotlivých problémově stavěných témat a v nich jednotlivých problémových úloh na typické jednotlivé jednotky (hodiny).

Myšlenkový model plánu **jednotky výtvarné výchovy** dostával konkrétní strukturovanou podobu tím, že jsem pojmenovala jednotlivé fáze, metody, stupně a rozvrstvení výuky v jednotlivých ročnících.

Jednotlivé kroky (úkoly) spojuje téma a na sebe navazující řešený problém obsažený v zadaném projektu. Důležitou součástí modelu se stal model didakticko – badatelského přístupu k výuce, vycházející z modifikace modelu PaedDr. Heleny Hazukové, CSc..<sup>13</sup>

---

<sup>12</sup>Vizuální myšlení a vizuální vnímání jsou vlastnosti, které je v dnešní době potřeba u žáků rozvíjet. Tyto vlastnosti jsou součástí tzv. „vizuální gramotnosti“, která je jednou ze základních dovedností dnešního světa. Informační a mediální komunikace probíhá na platformě vizuálního obrazu. Komunikační kompetence se tady stává nedílnou součástí našich životů.

*„A protože každý profesionálně řízený vzdělávací akt by měl být unášen prvky hledání a objevování (permanentními stimulatory každého efektivního učení), pedagogická teorie musí rozšířit vějíř pedagogických zásad o princip hledání a objevování. Tomu hledání musí totiž předcházet hledění (hledání bez hledění nevede k ničemu) a hledět na něco znamená upírat na to zrak, hlídat si to. Když se na něco delší dobu díváme, pocítíme obvykle překvapení a etymologicky i fakticky jsme blízko tomu, že se začneme i divit. A tak jako dívat se a divit se jsou díky společnému slovnímu základu v úzkém příbuzenském vztahu, tak i vidění a vědění, jimiž poznávací proces navazuje na předchozí dívání a divení, bere svůj původ z téhož kořene.“ (SPOUSTA, 2001 str. 92)*

<sup>13</sup>Elektronické sylaby pro doktorský seminář – Badatelské přístupy k výtvarné edukaci, poskytnuto autorkou, dány k dispozici studentům katedry VV PedF UK Praha

Model se zabýval porovnáním pedagogického díla (plánu výuky zaznamenaném v didaktických kategoriích) a výzkumného projektu/úkolů (v terminologii badatelské), které bylo členěno následovně:

**1) Východisko: přiblížení situace** (životní, profesní) v níž se objevil nějaký nedostatek, obtíž, neznalost řešení, problém (= zdůvodnění nezbytnosti/smyslu zkoumání nějakého jevu)

**2) Téma (název)** celé výtvarné řady: = téma diplomové práce (dále DP)

## **Etapu 2: principy zvolené cesty k realizaci pedagogicko badatelského záměru:**

Sociokulturní sdělení jsou vždy závislá na době, ve které vznikají, sama tato sdělení ovlivňují dobu, ve které jsou používána, v ní se ukotvují, a jako ona se vyvíjejí v čase a prostoru.

Cesta, kterou jsem pro svoji výuku zvolila, měla a má z pohledu vyučujícího několik zásad:

- a) Osou výukového projektu se stává vizuální gramotnost.
- b) Důraz je kladen na rozvoj kritického myšlení.
- c) Vedeme žáky k vlastnímu pojetí projektu. Jednotlivé informační a interpretační roviny zadaného tématu mají objevovat samostatně, což jim umožňuje zachovat si autenticitu vlastní interpretace tématu.
- d) Žákovské portfolio průběžně vedené od 6. do 9. třídy: v šesté třídě jsem v předmětu výtvarná a digitální techniky zavedla pracovní sešit, kam si žáci vždy napíší přesné zadání, specifika časová, kritéria výstupů, jakým způsobem bude práce v závěru prezentována a obhájena. Tento pracovní sešit zavádím i u tříd studijních. Jasně daná pravidla a čitelná struktura je pro žáky nesmírně důležitá. K jednotlivým zadaným problémovým úlohám se učí do sešitu vyhledávat základní informace ze světa kolem nás a z vizuální kultury, která nás doprovází životem. Tato struktura portfolio zůstává nezměněná až do devátého ročníku, liší se pouze mírou přesunutí zodpovědnosti na žáky samotné.

## **Z pohledu žáka tato strukturalizace učiva předpokládá:**

- a) Žáci poznávají prvky vizuální a jiné umělecké kultury žáci zkoumají až na základě vlastní zkušenosti s řešeným problémem.

---

**3) Cílové zaměření** výtvarné řady jako celku (viz RVP ZV - zaměření vzdělávací oblasti Umění a kultura) ovlivnilo cílové zaměření celé DP

**4) Učivo** výtvarné výchovy (viz RVP ZV Rozvíjení smyslové citlivosti, Uplatňování subjektivity, Ověřování

**5) Hlavní řešený problém/řešené problémy** (po provedené didaktické analýze všech (tří) řešených úkolů = výzkumný problém/výzkumné problémy

**6) Hlavní sledované (očekávané) výstupy** (viz RVP ZV Očekávané výstupy za 1. a 2. období) = výstupy DP jako přínosy pro teorii i praxi oboru

**7) Anotace**

**8) Klíčová slova**

Tento model jsem ve stejné struktuře modifikovala na žákovské výtvarné dílo. (materiál pro další práci a možnou modifikaci předloženého postupu - **poskytnuto autorkou PaedDr. Helenou Hazukovou, CSc.**)

Nemusí poznat a setkat se se vším. Pokud pochopí funkci prvků výtvarného jazyka a pokud poznají, že tyto prvky výtvarného jazyka používají v jejich výpovědní hodnotě všichni, kdo se tvorbou, tvořivým myšlením, vizuální a jinou uměleckou výpovědí zabývají, není pro ně těžké rozumět vizuálním a jiným sdělením a jim porozumět. I proto do výuky zařazují **čtení vizuálního obrazu**, a to obrazu z jiné kulturně – sociální doby, než znají žáci sami. Žáci by si měli uvědomit, že symbolická hodnota vizuálního a jiného, například sémiotického znaku se mění věkem v čase, jejich význam se posouvá. A žáci by si tyto korelace měli mít možnost uvědomit.

b) Volí samostatně postup, kterým dospějí k požadovanému cíli.

**Dalším krokem se učitel a žáci stávají partneři:**

a) Prostor pro obhajobu svojí práce v závěru projektu, tedy prostor pro vysvětlení, „pojmenování“ cesty vlastního tvůrčího směřování. [Porovnej (SLAVÍK, 1997), (HAZUKOVÁ, 2010)]

b) Delegování odpovědnosti za výsledek výtvarně edukačního procesu na žáky samotné, včetně autonomního hodnocení<sup>14</sup>.

**Etapa 3: realizace pedagogicko badatelského záměru (*didaktické rozvažování*)**

Tato fáze byla pro další pokračování výzkumu důležitá. Ujasnila a upřesnila jednotlivé části vyučovacího procesu, určila přesné metodické postupy v jednotlivých ročnících. V této fázi se pro každý daný ročník vybrala a přesně specifikovala a hlavně „pojmenovala“ jednotlivá témata, jednotlivé vrstvy projektů, typy problémových úloh, které tvoří páteř jednotlivých projektů. Jednotlivé úkoly v projektech spojuje stejný nebo navazující problém, jejich vnitřní struktura podporuje využití „kritické myšlení“, které se takto postaveným zadáním stimuluje.

**Přípravná fáze: CO? PROČ?** – v šesté třídě jsou jednotlivé výtvarné řady nebo výtvarné úlohy předem specifikovány pro žáky v zarámování několika základních informací. Za prvé je otázka PROČ? - zde si se žáky domluvíme, proč danou činnost a zadané téma budou řešit a vykonávat.

---

<sup>14</sup> Autonomní hodnocení je součástí autonomní koncepce vyučování. Tato koncepce klade důraz na sebevzdělání, na rozvoj žákova zájmu o procesy učení, o koncepci otevřenou, kde žáci vědí, co a proč určitou činnost vykonávají, k čemu jim získaná zkušenost, informace, dovednost bude, co bude přínosem pro ně samotné. Hodnocení práce přechází do rukou žáka, nabývá regulativní funkci samotného procesu výuky, je součástí vyučovacího procesu přirozeně. (porovnat (SLAVÍK, 1999 stránky 133-137)

**Realizační fáze: JAK? PROČ?** Přichází otázka JAK? – jakým způsobem, technikou, postupem, metodou budou zadanou úlohu, řadu více na sebe navazujících úloh, řešit. K ČEMU? - k čemu jim to je. Co by si mohli, měli odnést, naučit se, získat.

**Reflektivní fáze: KDO? JAK? PROČ?**

a) (Sebe)hodnotící fáze – zde je čas vysvětlit postup sebehodnocení, které probíhá na závěr projektu a je jeho nedílnou součástí - písemný popis použitých pracovních postupů, změn, zkoumání a písemné zhodnocení výsledků vlastní práce – zkoumání.

b) Oborový kulturně historický kontext výuky – kdo a kdy použil jejich postup, techniku, metodu, téma. Lze porovnat můj výstup, výsledek v kontextu spolužáků, lidí, kultury? Tuto otázku řešíme vždy až v průběhu práce, pokud mají již něco vymyšleno. Doplnění této otázky a její zodpovězení je poté zařazeno na závěr práce. **Poznávání prvků vizuální a jiné umělecké kultury žáci zkoumají až na základě vlastní zkušenosti s řešeným problémem.** Nemusí poznat a setkat se se vším. Pokud pochopí funkci prvků výtvarného jazyka a pokud poznají, že tyto prvky výtvarného jazyka používají v jejich výpovědní hodnotě všichni, kdo se tvorbou, tvořivým myšlením, vizuální a jinou uměleckou výpovědí zabývají, není pro ně těžké rozumět vizuálním a jiným sdělením a jim porozumět.<sup>15</sup>

Z hlediska badatelského jsem zvažovala zrealizovat v průběhu daného školního roku 2 až 3 dlouhodobější projekty, které jsou koncipovány v obsahu badatelsky koncipované výuky „akčního“ výzkumu vedeného žáky samotnými.

**Etapa 4: stanovená pravidla pro zajištění klimatu třídy příznivého pro spolupráci pedagoga a žáků:** Vždy je nutné na každém začátku další hodiny se pozdravit (osvědčilo se mi a stále se mi to potvrzuje, udělat na začátku prezenci žáků tak, aby se na mne museli podívat a odpovědět že jsou na výuce - berou to jako pozdrav s vyučujícím).

---

<sup>15</sup> I proto do výuky zařazuji **čtení vizuálního obrazu**, a to obrazu z jiné kulturně – sociální doby, než znají žáci sami. Symbolická hodnota vizuálního a jiného, **například sémiotického znaku se mění věkem v čase**, jejich význam se posouvá. A žáci by si tyto korelace měli mít možnost uvědomit. Sociokulturní sdělení jsou vždy závislá na době, ve které vznikají, sama tato sdělení ovlivňují dobu, ve které jsou používána, v ní se ukotvují a jako ona se vyvíjejí v čase a prostoru.

Také bych zde měla poznamenat, že zařazení setkání s výtvarnou kulturou až na závěr projektů je účelové. Za dobu mé praxe jsem si všimla, že žáci výtvarnou a uměleckou kulturu chápou lépe přes své zážitky. Nachází podobné prvky a dovedou je popsat. Změnu v zařazení seznámení s výtvarnou kulturou mi ukázali žáci sami. Oni to byli, kdo mi ukázal, že když zažili projekt Portrét a dotyk vnitřního obsahu znázorněného portréту, jsou schopni vnímat zcela plnohodnotně díla na výstavě v Rudolfinu – Já bezesporu a ještě se snažit vysvětlovat obsah vystavených děl spolužákům, kteří tuto výuku nezažili. Pokud poznali funkci linie a její možné výrazové obsahy, tak na výstavě v Jízdně Pražského hradu na výstavě Karla Malicha, opět zcela spontánně vysvětlí spolužákům, kteří takto vedenou výukou neprošli, co vidí a vnímají. Jediný, kdo byl na této výstavě nespokojen, byla asistentka pedagoga, která vystavené umělecké předměty nepovažovala za umění.

Zásada je, že je potřeba vždy zopakovat co jsme dělali, co děláme, připomenout jednotlivé kroky a body, které mají mít hotové, co by již měli mít z tohoto časového horizontu hotové, kde jsou. Co mají dodělat. Je to kontrola jak pro vyučujícího, tak pro žáky samotné. (6.A-15 – dívka, školní rok 2013 „Mám ráda, když se na začátku hodiny sejdeme ve třídě a vy nám řeknete, co máme tu hodinu dělat, zeptáte se, jaké děti chybí atd.“) Dnes již, když chci začátek vynechat, mohu pouze v nutných případech – když si již na práci pracují od přestávky...

### **Etapa 5: didaktická analýza výtvarné učební úlohy (problémy, kritéria, ověření jejich pochopení)**

Kritéria hodnocení vycházejí ze zadání, Často je tvoříme dohromady se žáky hned na začátku práce, tedy po zadání problémové situace k řešení. Také je můžeme tvořit a domluvit předem před obhajobou práce, než začínáme hodnotit. Používám ve své práci princip „problémové metody“. Základem výuky je, aby žáci museli sami odhalit problém, který budou řešit, a dospěli tak ke splnění zadaného úkolu.

### **Etapa 6: ověření komunikačních účinků výtvarných vizuálních sdělení**

Po ukončení každé metodicko – tematické řady je zařazeno pověšení nebo vystavení práce žáků/skupin a práce je představena ostatním spolužákům a učiteli. To sebou nese volbu prezentace a adjustace výsledné práce. Adjustace a vystavení výsledků zkoumání a její obhajoba a vysvětlení těchto výsledků v kontextu použitých pracovních metod a technik před spolužáky, diskuse a odpovědi spolužákům na jejich otázky je součástí každého projektu. Důležitou součástí se tak stává význam a obsah vizuálního sdělení, diskursivní povaha vizuálního sdělení a význam sémiotického znaku tohoto sdělení. Sdělení je vždy zařazeno do zkušenosti jak žáka samotného, tak do zkušeností ostatních žáků a učitele. Má vztah jak k sobě samému tak k ostatním zkušenostem a v tomto vztahu se konstituuje.

### **Etapa 7: sebehodnocení práce v ročníku**

Úplný závěr školního roku je věnován sebehodnocení, a to technikou volného psaní, dnes již rovnou v počítačích. Žáci si zrekapitulují vše, co v uplynulém školním roce dělali, čím se zabývali, udělají si „revizi“ školního roku. Technikou volného psaní se zamýšlí nad zvolenými postupy, chybami, realizacemi, obhajobami, svými postoji, reakcemi, ...

V návaznosti na výstupy z výzkumné FÁZE I, která ukázala potřebu verifikace dosavadních způsobů výzkumu směrem ke korelacím jednotlivých hodnotících situací a hodnotových postojů žáků byla verifikována i základní výzkumná otázka.

**Z pohledu vyučujícího se v mém pojetí výuky výtvarné výchovy významně uplatňuje pět následujících zásad:**

- 1. Výuka je plánována a realizována v dlouhodobých výukových projektech jako projektové a problémové vyučování.*
- 2. Osou každého výukového projektu se stává vizuální gramotnost.*
- 3. Důraz je v nich kladen na rozvoj kritického myšlení.*
- 4. Jednotlivé informační a interpretační roviny zadaného tématu žáci objevují samostatně, tím je zachována autenticita jejich interpretace tématu.*
- 5. Veškeré informace si žáci sbírají do pracovního sešitu, a to včetně nápadů a návrhů.*

Z pohledu pedagoga se ukázalo, že vyučovací metoda je úzce spjata s výchovným stylem učitele. Projevilo se, že tato vyučovací metoda odkazuje na sociálně integrační výchovný styl.<sup>16</sup>Dále je edukační proces založený na shora uvedených pěti zásadách a je strukturovaný formou problémového vyučování.

**Z uvedených zásad a fází rozvažování se nakonec konstitovala hlavní VÝZKUMNÁ OTÁZKA (HVO) :**

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

**Na kterou navazovaly otázky dílčí doplňující (DVO):**

*DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

---

<sup>16</sup> Jak uvádí např. Čáp a Mareš, vyučovací metoda vychází z výchovného stylu učitele. „Při sociálně integračním vedení dává vychovatel dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejich cílech, udílí méně příkazů a podporuje spíše iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoli příkazem. Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. [...] dává na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. [...] Je přístupný hovorům o jiných než pracovních záležitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění.“ (ČÁP, a další, 2001 str. 304)

## 5.2 Vymezení metodologického rámce výuky – předmět Vv a VDT

**Stručné seznámení s metodologickým rámcem výuky v jednotlivých ročnících jak ve výtvarné výchově, tak v předmětu výtvarné a digitální technologie.**

Po ujasnění jednotlivých etap výuky jsem mohla přistoupit k přesné specifikaci učiva a vyučovacích metod v jednotlivých ročnících. Výuku, kterou jsem již po několik let měla odzkoušenou, jsem si sepsala a na základě didaktické analýzy učiva přesně specifikovala. Jednotlivé projekty jsem si po dobu posledních deseti let ověřovala, abych věděla, který projekt ve které třídě žáci vypracují s tím, že se jim nezdá příliš těžký anebo příliš lehký, bez potřebného obsahu.

### 5.2.1 Obsahový rámec výtvarné výchovy pro oba zkoumané typy tříd

Výuka ve výtvarné výchově je vedena stejně v jednotlivých ročnících, a to ve třídách, které jsou zaměřené v povinně volitelných předmětech obsahově na výtvarné činnosti a třídy tzv. „studijní“, které mají povinně volitelné předměty zaměřené na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka. Tematické plány byly pro obě skupiny v paralelních třídách ve výtvarné výchově koncipovány stejně.

Vycházely z RVP (rámcově vzdělávacích plánů), kde se koncepce výuky zaměřila na rozvoj osobnosti žáka v jeho strukturálních vazbách, tedy jsem při tvorbě ŠVP(školního vzdělávacího programu, dále již ŠVP) vycházela z navržené alternativy B.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> alternativní osnovy Vv – alternativa A, B, C,

A – výtvarný projev a výtvarná kultura, složky osobnosti, orientované na vizuální vnímání, obraznost, vyjadřování a komunikaci. (autorů Komrska, Pastorová, Šamšula)

**B – pluralistický přístup ke světu, základní pojem je integrace, 1. hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách, 2. hledisko obrazových znakových prostředků, 3. hledisko tematických celků, diskurs** (autorů Vančát, Kitzbergerová, Fulková)

**1. Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách** – v rovině **senzuálně (smyslově) somatické (tělesné)**, v rovině **psychické** a v rovině **sociální**. Žák sám je subjekt, který si při interpretaci obrazu v interakci s okolím utváří vlastní obraz reality.

**2. Hledisko obrazových znakových prostředků. Rozklížení soustavy kodifikovaných znakových systémů** - je potřeba žáky naučit s těmito znakovými systémy pracovat a rozklíčovat jejich často skrytý obsah.

**3. Hledisko tematických celků – interakce a komunikace žák ↔ učitel, sociokulturní zkušenostní interpretace znaků žáky – objasnění, vyjádření individuálních obsahů** - důležité není volba témat ale volba kvalit, kterým námět chceme interpretovat.

C – hlubinně psychologicky zdůvodněný předpoklad, existence niterných témat, (autor Linaj)

6. Osnovy výtvarné výchovy pro 1. - 9. ročník VP Základní škola, Alternativa B) Autoři: J. Vančát, L. Kitzbergerová,

Školní vzdělávací program, který jsem na základní škole, kde učím, zpracovala, vycházel z alternativy B, se zaměřil a v době svého vzniku se zaměřil na rozvoj klíčových kompetencí. To se odrazilo v tvorbě školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) v oblasti Člověk a kultura orientací na rozvoj osobnosti žáka v jeho strukturálních vazbách.

Tyto klíčové oblasti byly převzaty z alternativy B, a byly podloženy jednotlivými projekty, které se zaměřily na rozvoj kritického myšlení a **REKONSTRUKCI OBRAZOVÉHO ZNAKU** v rozvíjení vizuální gramotnosti žáků.

Jednotlivé okruhy rozvoje osobnosti obsažené v ŠVP a jejich obsah se staly základem pro metodu výuky, která se ustálila na naší základní škole:

## 1. Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách

### A/ Rozvíjení smyslové citlivosti:


EDUKAČNÍ OBLAST	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	POPIS
<b>1 - prvky vizuálně obrazného vyjádření</b>		Základní prvky vizuální gramotnosti – výuka prvků výtvarného jazyka: rytmus, kontrast, kompozice, linie, plocha ....
<b>2 - uspořádání objektů do celků</b>		Z více objektů rekonstruovat nová vizuální sdělení, zde byl použit PC program na zpracování výtvarné koláže doplněné obsahově psaným textem, který se stává součástí vizuálního sdělení.
<b>3 - reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly</b>		Malba podle napsaného příběhu – zima až praští.

*M. Fulková*, Schváleno MŠMT ČR dne 25. 5. 2001 pod Č.j.: 18 265/2001-22 s platností od 1. 9. 2001; str. 16, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR oznamuje, že v rámci vzdělávacího programu “Základní škola” vejdou od 1. 9. 2001 v platnost alternativní učební osnovy pro výtvarnou výchovu.





Oznámení - Vedle stávajících učebních osnov výtvarné výchovy VP “Základní škola” se nabízejí k využití alternativní osnovy A) autorů Komrská, Pastorová, Šamšula, B) autorů Vančát, Kitbergerová, Fulková a osnovy C) pro individuální práci s žákem - autor Linaj. Pro praxi to znamená, že vedle stávajících učebních osnov výtvarné výchovy vzdělávacího programu “Základní škola” mohou učitelé výtvarné výchovy vyučovat buď podle alternativy A) nebo alternativy B). A současně na základě svého rozhodnutí mohou individuálně pracovat s žákem (žáky) podle alternativy C). Tu volí v případě, že přístup a obsah výuky v ní je pro žáka (žáky) vhodnější z hlediska jeho (jejich) osobnostního rozvoje.


V Praze dne 28. 5. 2001 (TOMEK, 2001)



4 - smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření		Rekonstrukce vizuálního obrazu podle popisu daného uměleckého díla- vizuálního obrazu, spolužáka. Shirana Shahbazi: Takže znova, zátiší, 33, 2009, Jakubcová Lucie Výsledky publikovány: (FULKOVÁ, a další, 2013 stránky 105-115)
obrazová dokumentace	oblast 1: chlapec, 7.ř, školní rok 2012/2013	oblast 3: dívka, 6.ř, školní rok 2013/2014
	oblast 2: dívka, 9.ř, školní rok 2013/2014	oblast 4: dívka x dívka, 8.ř, školní rok 2012/2013

## B/ uplatňování subjektivity




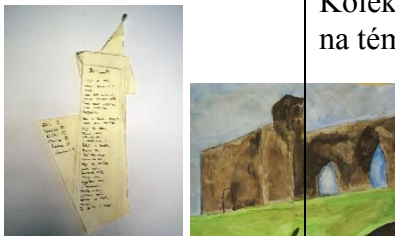

EDUKAČNÍ OBLAST	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	POPIS
1 - prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností		Prostředky pro vyjádření emocí, malba, kresba, tedy to, čím tvoříme obsah, tedy i dramatizace divadelního představení na dané téma žáky- zde volnost, komunikace, osobnost.
2 - typy vizuálně obrazných vyjádření		Prostorové, plošné...práce žáků sedmé třídy- výrobek v projektu Reklama a prostorové konstruování vizuálního tvaru.
3 - přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením		Vizuálně obrazná vyjádření jako linie, tvar, objem, kontrast...mohou být řešeny kresbou, ale taky prostorovou sochou.
obrazová dokumentace	oblast 1: plenér 2014	oblast 2: práce žáků sedmé třídy, projekt Reklama, skupinová práce. oblast 3: dívka, 7.ř: 2013/2014
EDUKAČNÍ OBLAST	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	POPIS
1 - prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností		Prostředky pro vyjádření emocí, malba, kresba, tedy to, čím tvoříme obsah, tedy i dramatizace divadelního představení na dané téma žáky- zde volnost, komunikace, osobnost.

<b>2 - typy vizuálně obrazných vyjádření</b>		Prostorové, plošné...práce žáků sedmé třídy- výrobek v projektu Reklama a prostorové konstruování vizuálního tvaru.
<b>3 - přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením</b>		Vizuálně obrazná vyjádření jako linie, tvar, objem, kontrast....mohou být řešeny kresbou, ale taky prostorovou skulpturou.
<b>obrazová dokumentace</b>	oblast 1:plenér 2014	oblast 2:práce žáků sedmé třídy, projekt Reklama, skupinová práce,
		oblast 3: dívka, 7.ř: 2013/2014

### C/ ověřování komunikačních účinků – hodnotový obsah vizuálně obrazných vyjádření

<b>EDUKAČNÍ OBLAST</b>	<b>OBRAZOVÁ DOKUMENTACE</b>	<b>POPIS</b>
<b>1 - osobní postoj v komunikaci - rozdílné interpretace a jejich důvody</b>		Téma TICHŮ zadávané na výjezdních plenérech: různé uchopení daného tématu žáky a jeho následné ověření komunikačního účinku – diskuse se spolužáky, výstava...
<b>2 - komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – komunikace v rodině, se spolužáky, vysvětlování výsledků tvorby</b>		Adjustace práce na téma Portrét a její vysvětlení a obhajoba v kolektivu dané sociální skupiny, která se tohoto projektu zúčastnila. Ověření komunikačních účinků dané práce probíhá i v rodině, když rodiče hodnotí práci svých dětí doma/na výstavě školy.
<b>3 - proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu</b>		Proměny komunikačního obsahu se mohou týkat například spojení textu a obrazového vyjádření, koláž, změna barevnosti fotografie a zkoumání jejího nového vizuálního účinku nové vizuální informace. Nový vizuální obsah portrétní malovaného v teplých a studených barvách.
<b>obrazová dokumentace</b>	oblast 1: plenér 2014, chlapec 7. tř, dívka 6.ř.	oblast 2 - ukázka adjustace projektu Portrét, chlapec, 8. tř,
	oblast 3: dívka, 6. tř, 2014/2015	

## 2. Hledisko obrazových znakových prostředků

EDUKAČNÍ OBLAST	OBRAZOVÁ DOKUMENTACE	POPIS
<b>A/ Manipulace s objekty</b>		PC koláž na téma spojení významu-textu jako obsahového vyjádření a vizuálního obrazu, vytvořeného z více obrazů- rekonstrukce významu (Voda je jeden ze čtyř živlů, může být hodná i zlá, při povodních nezná slitování, přináší smrt.) Použité fotografie jsou prací žáků za domácí úkol, kdy se na toto téma připravovali.
<b>B/ Pohyb vlastního těla a jeho umístění v prostoru</b>		Příprava na natáčení pohybového znázornění na hudbu Antonia Vivaldiho v aranžmá M. Dvořáka a J. Svěceného. Téma bylo černá a žlutá v inspiraci obdobím baroka.
<b>C/ Akční tvar malby a kresby</b>		Abstraktní malba podle textu. Velikost čtvrtky A1- malba byla závěrečnou prací, která následovala po zkoumání abstraktního vyjádření z pohledu chutí, zvuku, hmatu.
<b>D/ Stavba obrazového znaku jako struktury vztahů, výsledek v procesu</b>		Kolektivní práce, koláž a text z plenéru na téma barva. Malba byla v závěru doplněna prací, jež měla podle žáků doplnit informace, které potřebovali sdělit.
<b>E/ Členění zdánlivě neporušitelného, celistvého tvaru, jeho strukturální - výstavba</b>		Rekonstrukce vizuálního tvaru - obrazu, zadání bylo růstový tvar, strukturu povrchu konstruovat pomocí světla a stínu

<b>F/ Prostředky k práci s mnohonásobnými, komplexními vztahy ve znakovém vyjádření</b>		Rekonstrukce vizuálního obrazu uměleckého díla podle popisu spolužáka
<b>G/ Prostředky pro vyjádření jevů jako procesů</b>		Hlavním kritériem volby a užití konkrétních prostředků je, zda se tím žákovi podaří vyjádřit a vyvolat svou představu. zadané téma bylo SEN a jeho vyjádření pomocí fotografie. Téma bylo součástí plenéru ve školním roce 2015/2016
<b>obrazová dokumentace</b>	oblast A: chlapec, 9.tř, školní rok 2013/2014	oblast B: Plenér školní rok 2015/2016, téma baroko – černá/žlutá
	oblast C: dívka, 6.tř, školní rok 2011/2012	oblast D: plenér ve školním roce 2013/2014, chlapec, 6.tř, 2013/2014
	oblast E: dívka, 8. tř, rok nedohledám	oblast F: chlapec, 6.tř, školní rok 2013/2014
	oblast G: dívka, 9.tř, 2015/2016- plenér	

Tabulka č. 11 – obsah jednotlivých rozvíjených oblastí v ŠVP na domovské základní škole

### 3. Hledisko tematických celků obsahuje následující:

- důležitá není volba témat, ale volba kvalit, kterým námět chceme interpretovat
- důležité je, aby žáci obhájili svoji práci, aby pojmenovali cestu vlastního tvůrčího směřování
- důležité je, aby si žáci mohli vybrat vlastní pojetí tématu
- důležité je, aby žáci činili samostatné objevy tedy autenticita jejich výtvarného vizuálního zobrazení

Jednotlivé zadávané výtvarné úkoly, výtvarné řady i výtvarné projekty s vnitřní strukturou problémových úloh vychází z tohoto RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍHO PLÁNU (dále jen RVP) pro výtvarnou výchovu. Tento RVP se stal základem pro tvorbu ŠVP a následné metody vyučování, založené na badatelsko výzkumném procesu z pohledu žáka samotného.

Uváděná náplň pro jednotlivé ročníky jak ve výtvarné výchově, tak v předmětu výtvarné a digitální techniky se ustálila na přesně daných výtvarných řadách v šestém ročníku a projektech od ročníku sedmého až do ročníku devátého.

Tento stabilně definovaný obsah jednotlivých vyučovacích bloků se stal základem pro pedagogický experiment, zaměřený na zkoumání dynamiky vyučování strukturované jako problémové úlohy.

## **6. ročník**

V šesté třídě jsem nejdříve zařadila potřebu srovnat jak pojmový tak znakový aparát žáků krátkými výtvarnými úkoly a tematickými řadami. Za tímto seznámením se a opakováním výtvarných technik a postupů, které by měli všichni žáci znát z prvního stupně základní školy, se ukrývalo první seznámení s problémem a systémem jeho řešení.

Nezařadila jsem pouze úlohy typu: baví x nebaví, ale i úlohy, které doplnily ucelený pohled na danou problematiku. Po dohodě s vedením školy se šestý ročník propojil s výukou přírodopisu a podával žákům pohled na danou problematiku z jiného, tvůrčího úhlu pohledu. (Běžná třída ve výuce Vv- 1. pololetí – komiks na téma turbošnek, poté patra lesa – referát, kresba + koláž ve skupině z přírodních materiálů na dlouhý pruh papíru, rekonstrukce patra lesa, barvy lesa - čtvercová síť, vzorník.

Ve druhém pololetí je projekt zaměřen na problémové úlohy zaměřené na živočichy v lese – nejdříve tvoří model z králíčího pletiva, následuje malba vody - její pohyb, a poté technická záležitost, která je zaměřená na strukturu rybníka ve vizuální podobě - průřez rybníkem. Pokud jsou ve své práci žáci rychlejší, zařadím na závěr školního roku projekt zaměřený na prostorové konstruování město z roku 2300, a to od návrhu až po realizaci malého modelu. Tyto jednotlivé úlohy se odvíjí ze sociálních vlastností jednotlivé třídy.

V šestém ročníku dochází k ověření a sjednocení základních znalostí z 1. stupně základní školy, jelikož do šesté třídy přichází vždy čtvrtina nových žáků.

## **7. ročník**

v sedmém ročníku jsem se zaměřila na zmírnění strachu z neúspěchu v běžně používaných výrazových postupech, činnostech, které žáky apriori neodradí od zadávaných témat k prozkoumání. Strach z toho, že neumí kreslit, malovat, někdo je lepší, nebudu se ztrapňovat, to nemám šanci ... je větší, než odhodlání, že to vše zvládnu. Překonávání krizových momentů - Roeselová hovoří o takzvané „*krizi dětského výtvarného projevu*“. Jakmile ale žákům předložím možnost konstrukce modelů, možnost výběru cesty k dosažení výsledku, možnost řešení v digitálním výrazovém prostředí, většinou se nesetkávám s odpovědí: to nedám, to neumím.

V sedmé třídě se již objevuje model výuky - v kratší časové dotaci, který vychází z přesunutí odpovědnosti za výsledek na žáka samotného. Jde o model „akčního výzkumu“, který je praktikován žáky samotnými (viz osmý a devátý ročník). Ne zatím však zcela tak, jak je to již v osmém a devátém ročníku. Jednotlivé kroky si určíme předem, zadáme si časový horizont pro strukturalizaci kroků jejich práce, jejichž splnění si žák již ale rozhoduje a zařazuje sám podle vlastní dynamiky pracovního – tvůrčího procesu.

Prvním tématem je Babylonská věž (Zjištění a vypsání informací na zadané téma, návrh věže, konstrukce věže, obhájení a představení pracovního postupu. Podle skrytých vlastností sociální skupiny lze zařadit i malou animaci na život v Babylonské věži s malým přípravným scénářem a její představení a vysvětlení, obhájení.) Druhým tématem je Cesta (Práce v PowerPointové prezentaci je zaměřená na spojení slova a obrazu, kde bez vážnějších problémů žáci plní zadání na téma cesta, kde již vnitřní určení tématu specifikují žáci sami, určí si vlastní téma, fotografie do prezentace fotí na mobilní telefony nebo fotoaparáty. Ty se dají pořídit během jediné vycházky. Zpracovat prezentaci s krátkým doprovodným textem je již otázka času.) Třetím zadáním tohoto ročníku je kniha jako umělecké dílo, objekt (zadání a práce obsahuje vymyslet návrh, nakreslit, najít již prezentované knihy objekty, vymyslet proč to budou dělat tak a ne jinak, ujasnit si vnitřní obsah vytvářeného díla, filozofii díla, zajistit materiál, vypracovat návrh a podle něho uskutečnit vlastní práci, opět na závěr výsledek představit ostatním). Mají zadaný přesný počet stránek v prezentaci, časový horizont – tedy, kdy začínáme prezentovat, a opět doplněné otázky PROČ?, JAK?, K ČEMU?, KDO?

**Osmá a devátá** třída již nese zodpovědnost za svojí vlastní práci zcela a úplně. Každé zadání má přesně daná pravidla, ve kterých si ovšem žáci již samostatně určují vnitřní dynamiky splnění problémové úlohy.

## **8. ročník**

Osmá třída je v prvním pololetí zaměřena na digitální technologie, a to na natáčení pohádky. Žáci si ve skupinách, které mají 5-8 členů podle počtu žáků ve třídě, sami určují jednotlivé role jak ve skupině, tedy role sociální, tak v natáčení, tedy role herecké. Vybírají pohádku, její úpravu, výběr a přípravu kulis a kostýmů, zjišťují informace o systému natáčení, scéně, scénáři, tvoří scénář, natáčí a následně stříhají, doplní zvukem, prezentují a obhájí svojí práci – výsledný film, před spolužáky. V druhém pololetí pracují na zvětšení vlastního portréту podle čtvercové sítě z A4 na A2, seznamují se se systémem čtvercové sítě, přenosem, linií, stínováním (vzájemná pomoc mezi žáky – komunikační dovednosti).

## 9. ročník

Devátá třída je v prvním pololetí zaměřena na kulturní a umělecké dějiny, tvoří ve dvojicích prezentaci na vylosované téma, které v závěru obsahuje 8 okruhů, zaměřených na obecné informace o době, literaturu, hudbu, oblékání, design věcí všedního dne, architekturu světskou a církevní, sochařství, malbu s kresbou. Sudý počet okruhů je volen s ohledem na možnost, že v deváté třídě se můžou a nemusí domluvit na rozsahu práce a každý tedy tvoří svojí polovinu, musí si doplnit informaci mezi sebou a v závěru je spojit a odprezentovat.

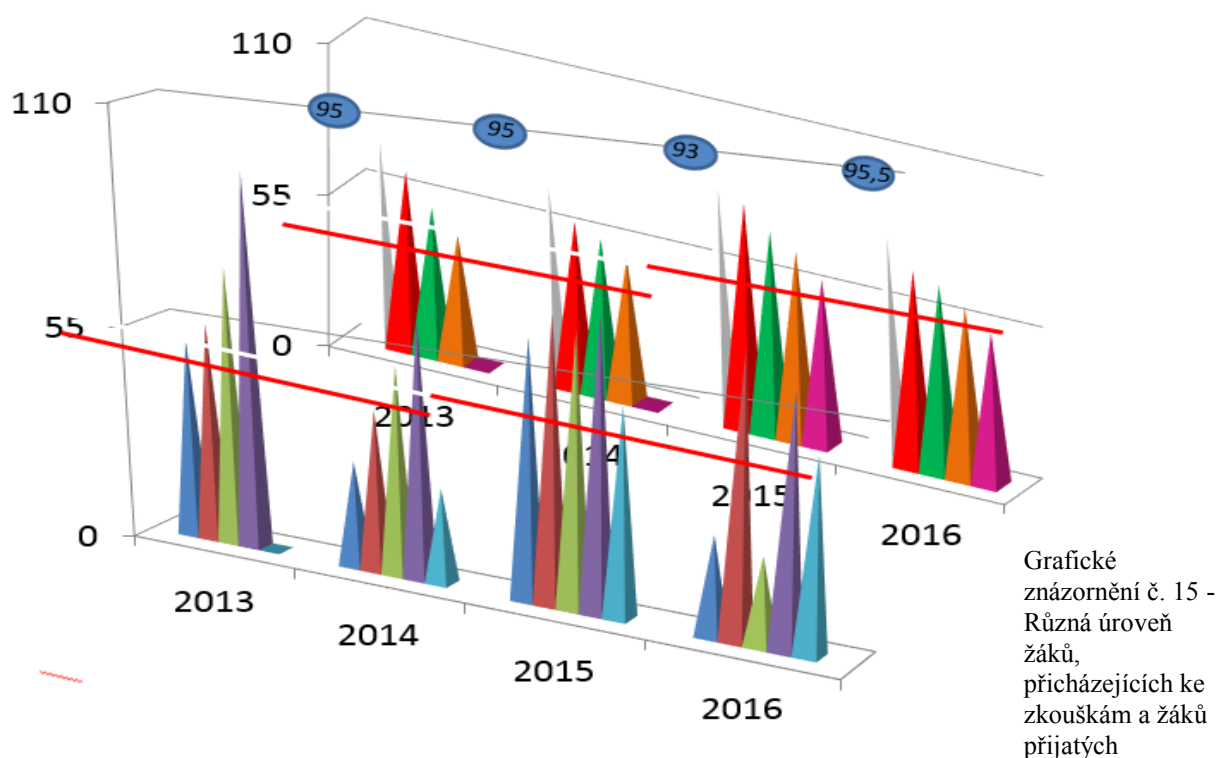
Ve druhém pololetí pracují žáci na zadání, které je zaměřeno na doplnění serigrafických rozstříhaných tisků z verneovek do kompaktního jednolitého obrazu – dotvoření a dokreslení příběhu. Toto zadání umožňuje žákům i zcela technickou práci při doplňování a spojování jednotlivých částí stejným stylem, jako jsou jednotlivé vylosované dílky. V závěru deváté třídy nevyžaduje tato činnost přílišnou námahu v přemýšlení, a tedy jí berou jako odpočinkovou a dokončí ji.

### 5.2.2 Obsahový rámec předmětu Výtvarné a digitální technologie

Výtvarné a digitální technologie (dále již jen VDT) byly na naší škole původně zavedeny jako povinně volitelný předmět pod názvem Výtvarné techniky. Žáci byli rozděleni pouze na skupiny v jednotlivých třídách (výtvarná a studijní skupina) a dělili se pouze na tyto předměty. Jelikož se k nám na základní školu hlásilo stále více žáků, kteří měli zájem o tento povinně volitelný předmět, management školy přistoupil k nové struktuře druhého stupně – rozdělení na výtvarné a studijní třídy v jednotlivých ročnících. ŠVP vycházelo opět z alternativních osnov B a podrobněji bylo rozpracováno.

V pátém ročníku se pro zařazení do třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy skládají „talentové zkoušky“, jelikož se hlásí o třetinu více žáků, než můžeme do této třídy zařadit. Základem je kolorovaná kresba, která pedagogům je schopna v hrubých rysech ukázat úroveň výtvarného znaku u jednotlivých zájemců.

Následující graf č. 15 ukazuje velký rozdíl ve schopnostech přijatých žáků a potřebu zaměření pedagogické činnosti v začátku šesté třídy na srovnání znalostí a schopností v šestém ročníku.





Obsahem jednotlivých ročníků v předmětu výtvarné a digitální technologie je rozšiřující učivo, které je zařazeno ve výtvarné výchově. V šestém ročníku jde opět o krátké výtvarné řady, které jsou zaměřené na poznávání jednotlivých výtvarných technik, na obsah vizuálního sdělení. Důležitou součástí je i poznávání účinků jednotlivých vizuálních sdělení a rekonstrukci vizuálního obrazu. Učí se poznávat prvky výtvarného jazyka a jejich kombinací a jejich použitím poznávají vizuální obsah a komunikační účinky tohoto prostředku.

## **6. ročník**

Šestý ročník je stejně jako ve výtvarné výchově zaměřen na srovnání jak pojmového tak znakového aparátu žáků krátkými výtvarnými úkoly a tematickými řadami. I přesto, že tento ročník je tvořen na základě talentové zkoušky, které se koná na konci páté třídy a je zaměřena na práci s barvami (malba temperou, abstraktní zadání úlohy – procházka lesem v krásném letním odpolední), a na práci s linií v kresbě, vedení linie, vyspělost výtvarného znaku (kolorovaná kresba – můj tajný ostrov), je rozdíl mezi žáky velmi výrazný. Bodové rozpětí mezi přijatými žáky je až 50, což je značné.

V prvním pololetí jsou krátké výtvarné úlohy a řady zaměřené na – co povídá linka, jak chutná barevně jakékoli jídlo, například cukr, citron, salám (abstraktní malba), frotáž povrchů a její využití při rekonstrukci kmenu stromu, otisky předmětů a jejich použití na rozvoj výtvarného jazyka – rytmus, narušení rytmu, dynamika, střídání ploch..., negativ x pozitiv...

Druhé pololetí je zaměřené na další rozvoj a seznámení se s výtvarnými technikami jako je linoryt, na úpravu fotografií, kompozici fotografie, vizuální sdělení – obsah fotografie a jejich vysvětlení... K veškerým řešeným problémům vždy žáci hledají paralelu ve světě umění kolem nich, uvedu pouze jeden příklad – pokud pracujeme na ilustraci básně Bleška a veška od Wericha, vyhledávají každý do sešitu svého oblíbeného autora ilustrací jejich oblíbené dětské knihy a toho spolužákům postupně každý předvede, ukáže, něco o něm řekne.

Důležitou součástí každého ročníku až do devátého jsou takzvané „termínované úkoly – 12 témat na fotografie, které jsou zadány včetně termínu odevzdání již v měsíci říjnu na celý rok, a při jejich odevzdání vždy se žákem fotografie probereme a vzájemně si vysvětlíme jejich vnímání x moje vnímání. Kde je asi pravda? Setkávání několika diskurzivních poloh: doba vzniku fotografie (cca 100 let), zkušenost žáků se čtením znaku ve vizuálním sdělení, zkušenost pedagoga se čtením vizuálního sdělení... Dává se zde do pohybu proces konstrukce a rekonstrukce vizuálního sdělení na fotografii.

## 7. ročník

V sedmém ročníku pracovní zadání opět koresponduje s přístupem ve Vv, jednotlivé zadané problémové úlohy jsou pouze obsažnější. V 1. pololetí se zabýváme projektem reklama, na kterém se učí žáci (pracují ve dvojicích) strukturu práce, vždy podrobně je vše zadáno na začátku pololetí, včetně jednotlivých složek, výstupů, částí zadané úlohy. Vždy začínají informací, co je problém, který budou řešit, jak na ně působí, co sleduje, jak se je snaží ovlivnit. Poté na vylosovaný „nesmyslný“ výrobek (traktor s hranatými koly, fakírská studentská židle...), vytváří vlastní pohled na danou problematiku.

Jednotlivými kroky jsou vedeni pedagogem, učí se nové technické postupy. 1. musí si založit vlastní firmu, která daný výrobek vyrábí a chce prodat. 2. vytváří logo své firmy (co je logo – získat a vypsát informaci, pak teprve vytvořit, poté vizitky (co je vizitka – žáci mají za úkol, který je vždy součástí všech zadaných projektů, získat a vypsát informaci o problému a poté jej zpracovat pod vedením pedagoga například v grafickém programu), vyrobit produkt, nafotit jej, vytvořit na prodej výrobku plakát (co je plakát – opět žáci mají získat a vypsát informaci na téma plakát, poté jej vytvořit technikou koláže), vytvořit scénář (co je scénář - získat a vypsát informaci, jaké má jednotlivé komponenty, zjistit jeho strukturu a připravit scénář k jejich reklamnímu šotu), nafotit a natočit reklamní šot, sestříhat, ozvučit, předvést vše spolužákům, představit svojí firmu. A prodat svůj výrobek. Přesvědčit spolužáky a učitele, že tento výrobek musí mít.

Ve druhém pololetí většinou ještě žáci ve dvojicích dokončují projekt zaměřený na reklamu a poté tvoří objekt na téma růstový tvar, jehož základem je bílá čtvrtka nějakým způsobem rozvrásněná, zničená, destruovaná. Důležitou součástí řešeného problému je tvorba vzorníku různých možností a poté teprve následuje stavba růstového tvaru, kde hlavní slovo u povrchu má hra světla a stínu. Sedmý ročník zakončí koláží na téma PORTRÉT. Tento projekt je dořešen v osmé třídě.

**V osmém a devátém** ročníku již na zadaném problémovém úkolu pracují zcela samostatně. Určují si rytmus práce, její strukturalizaci. Jsou opět přesně zadané jednotlivé kroky a jejich výstupy. Otázku je nutné specifikovat na začátku každé práce, a to žáky samotnými, nikoli již učitelem. Důležitým bodem je zde dosavadní analýza postupu při práci a korekce objevených chyb. Práce s chybou se stává ústředním momentem celého pracovního postupu.

## 8. ročník

V osmém ročníku se žáci v prvním pololetí věnují portrétu, který začínají na konci sedmé třídy koláží. Informace o sobě vidí s odstupem dvou měsíců a mohou s nimi pracovat nezáujatě. Celý projekt je vysvětlen v oddílu Problémová situace se stává výchozím bodem žákovského výzkumu. Druhé pololetí osmého ročníku je věnováno stínovému divadlu, informacím co je stínové divadlo, jak se tvoří, jak vytvořit kulisy, loutky, natočit, sestříhat a obhájit své vlastní stínové divadlo na zadané téma – Staré pověsti české. Pokládají si otázky: Co je stínové divadlo? Jak funguje stínové divadlo, jaké techniky musím použít, abych jej mohl/a zahrát? Jak se připraví kulisy a loutky? Jaké téma? Jakým způsobem budeme hrát stínové divadlo? Jak vytvořit záznam potřebný k prezentaci a obhajobě?

## 9. ročník

V deváté třídě se v prvním pololetí žáci věnují ve své práci obsahu a vizuálnímu kontextu slova a vizuálnímu objektu. Projekt vycházel z návštěvy výstavy MY PLACE: pobyt v prostoru intertextu 5. – 16. 9. 2012: Trafačka Aréna. Žáci si prohlédli jak místo výstavy, které samo o sobě mělo několik intertextových strukturálních vrstev, tak vystavené artefakty- umělecká díla. Popis tohoto projektu se posléze aplikoval na nové skutečnosti ve vyučování, na determinaci faktu, že jsme již výstavu jako takovou nemohli navštívit i v dalších rocích. Ovšem takto koncipovaný soubor problémových úkolů i nadále používám ve své výuce. Toto byl ovšem odrazový můstek pro další strukturalizaci tohoto diskursivního pohledu.

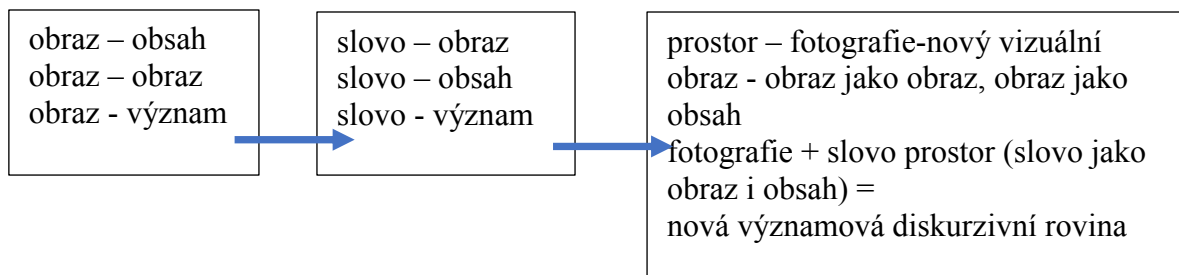
Základní vrstvy předloženého problému si představíme graficky:



Obrazová dokumentace č.1, č.2, č.3- dívka, školní rok 11/12, 9. třída

Další následné fáze tohoto projektu jsou představeny dále:

## 1. Setkání se slovem a jeho obsahem



Obrazová dokumentace č. 4, dívka,  
školní rok 11/12, 9. třída

## 2. Vizuální komunikace

*Ani studený beton nemůže zabránit fixům, aby dělaly to, co je jim vlastní. S každou jejich čárkou vzniká obraz, kterým se vyjadřují. Celá scéna se zdá být jako obrovský taneční parket, na kterém se ladně pohybují a píší své příběhy, dojmy i zpovědi. (dívka, prosinec 2012, patří k obrazové dokumentaci č. 5)*



Obrazová dokumentace č. 5, dívka, školní rok 11/12, 9. třída,  
doplněná slovním vysvětlením koláže

„Diskursivní povaha vizuality ovlivňuje percepci i myšlení. (s.22). Zamýšlí se nad prokazatelnou skutečností, že pokud je vyučování vedeno na diskurzivní úrovni, podporuje tvořivé a kritické myšlení. (FULKOVÁ, 2008 str. 22)

**3. Zamyšlení** - doplnění obrazové komunikace vlastní úvahou (texty u upravených a doplněných fotografií v rámečku. Slova doplněná jsou na fixu – KOMUNIKACE, na koláži se střípky sdělení slovo SDĚLENÍ, obě slova se stávají součástí daného vizuálního obrazu jak obsahově, tak vizuálně.

*Člověk si to ani v dnešní neuvědomuje, ale sdělení máme všude kolem ať už to je pozvánka, fotka nebo slovo. Sdělení najdeme všude, před sdělením nikam neunikneme. (chlapec prosinec 2012, patří k obrazové dokumentaci č. 6)*



Obrazová dokumentace č. 6, chlapec, školní rok 11/12, 9. třída, doplněná slovním vysvětlením koláže

**4. Intertextualita** - *Výpověď se vždy konstituuje ve vztahu k jiným kontextům – výpovědím. Právě tento znak, vztah výpovědi k jiným výpovědím představuje podstatný rys výpovědi.* (KOBLÍŽEK, 2009) [Převzato - J.Kristeva, napsal T. Koblížek - internetový článek, shodný s uvedenou citací]

Návrat k původnímu prostoru a vlastní vyjádření spojení diskurzivních vrstev tohoto prostoru ve spojení s vystavenými artefakty. Výsledkem je plakát, pozvání na danou výstavu, kdy použitý vizuální obraz a nový, vlastní název výstavy

vyjadřuje postoje a vnímání dané problematiky žáky samotnými.



Obrazová dokumentace č. 7, dívka, školní rok 11/12, 9. třída

Na tento obsahový model na sebe navazujících problémových úloh v jejich diskurzivních vrstvách je dnes aplikován podobný soubor problémových úloh, zabývající se mnoho vrstevnatostí vizuálního a sémiotického sdělení, tento soubor problémových úloh uvádím na následujících stránkách textu:

## 1. Vizualizace slova:

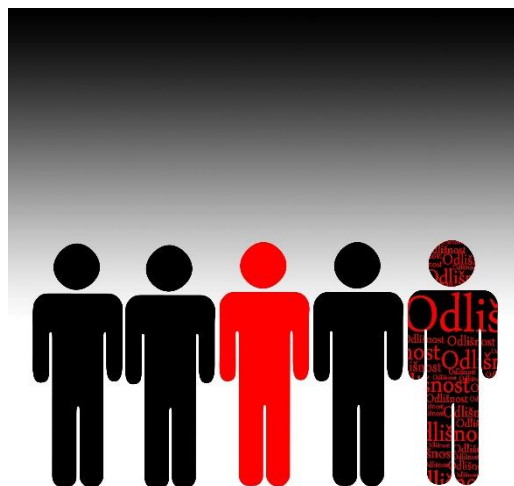
obraz – obsah obraz – obraz obraz - význam	✖	slovo – obraz slovo – obsah slovo - význam
--	---	--

Slovo obraz má v základu zadání vždy čtvercovou kompozici, 6 vyučovacích hodin jako časovou dotaci a číslo 5 jako počet odevzdaných artefaktů v této části řešeného problému.

Důležitou součástí problémové situace se zde stává využití jednoho textu ve druhém. Jednoho textu sémiotického a jednoho textu vizuálního.<sup>18</sup> Oba

texty mají ovšem stejný význam a obsah, i když mají oba jiné výrazové vlastnosti. V dané žákovské práci se oba tyto kontexty, vizuální i sémiotický prolínají. Slovo se má stát samo obrazem a svým obsahem i slovem samotným, který je vyjádřen i obrazem. Tedy slovo je obrazem a obraz je slovem. Základní myšlenkou projektu je propojení jednotlivých druhů textů a využití sémiotického textu v obrazovém a obrazového – vizuálního textu v sémiotickém textu. Žákům se zde rozkrývají komunikační roviny jednotlivých vrstev výpovědi, které sebou nesou komunikační propojení jednotlivých textů navzájem.

**2. Intertextualita I** - komunikace vyjádřená jak vizuálním obrazem, tak slovem – pojmem. Zde je nosným prvkem pojem kontakt. Zpracování a umístění slova, pojmu splňuje několik diskurzivně vizuálních rovin. Je použito jako slovo, zakomponováno jako vizuální obraz, který je provedením součástí artefaktu, dané fotografie a vyjadřuje svým obsahem daného slova, pojmu žáky vnímaný základní pojem a tím je kontakt. Je zřejmé, že takovýchto komunikačních vrstev daný



Obrazová dokumentace č. 8, dívka, školní rok 16/17, 9. třída



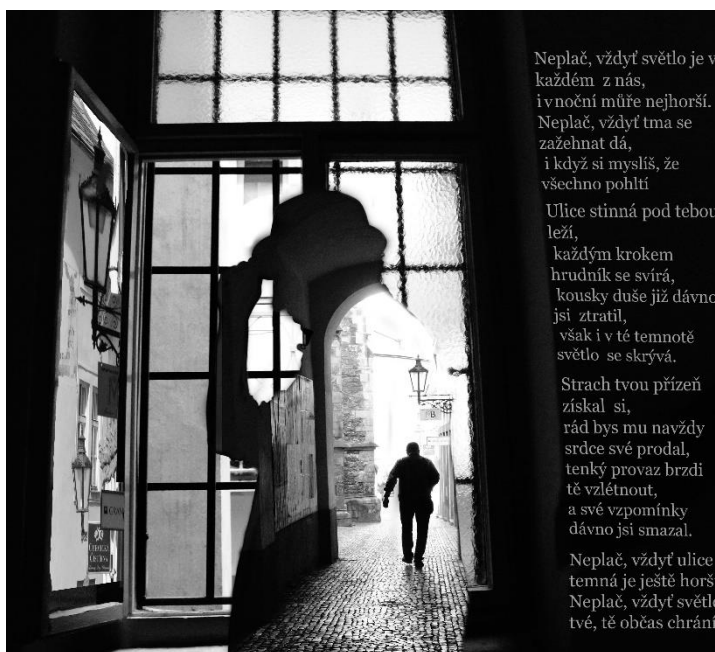
Obrazová dokumentace č. 9, stejná dívka, školní rok 16/17, 9. třída

<sup>18</sup> O přístupu k obrazům v jejich interdisciplinaritě pojednává ve své knize Teorie obrazu W.J.T.Mitchell.



vizuální obraz nabízí více, ovšem bylo pouze na žácích, jakou diskurzivní vrstvu sdělení si vyberou a upřednostní jí před ostatními.

**3. Intertextualita II** – vytvoření vlastního diskurzivního vizuálně textového prostředí, které odpovídá vnitřnímu prostoru, světu žáků, který je ovlivněn sociokulturním prostředím, v němž žák je usazen, ale je též ovlivněn již i změnou, posunem v myšlení, které určuje nové možnosti vyjádření se, vyjádření sebe sama v nových širších kontextech vizuální a komunikační kultury. (*Stavba obrazového znaku jako struktury vztahů, výsledek v procesu*)



Obrazová dokumentace č. 10, stejná dívka, školní rok 16/17, 9. třída

V **druhém pololetí** školního roku žáci pracují zcela samostatně na tzv. „Absolventské práci“, která je zaměřena na prověření schopností orientovat se v jakémkoli problému, který je žákům předložen. Žáci si losují z několika okruhů, jako je fotografie, grafika, malba, film.... Obsah jejich práce je již ale pouze v jejich samostatné režii.

Práce má opět několik fází: 1. historie a vývoj, 2. paralely do světa umění, 3. vlastní tvorba na zadané téma, 4. prezentace vlastní práce a to na celotýdenním výtvarně zaměřeném výjezdu žáků z výběrových tříd, zaměřeném na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.

Až na malé výjimky, jezdí žáci na plenér všichni (letošní rok jich na plenér odjelo 91). Součástí prezentace je i vhodné oblečení a předpokládá se zodpovědný přístup žáků k jejich závěrečné prezentaci a rozloučení se s předmětem VDT a se svými spolužáky od šesté do deváté třídy. Poslední rozloučení se čtyřmi léty strávenými s tímto nelehkým



Obrazová dokumentace č. 11, školní rok 15/16, Plenér 2016

předmětem je setkání u lampionů, povídání, vzpomínání. V závěru získávají žáci certifikát, který potvrzuje absolvování tohoto předmětu.

### 5.2.3 Klíčové pojmy oddílu

Na tomto místě je potřeba uvést několik základních pojmů a terminologických výrazů, patřící do metodologie výtvarné výchovy - *Hazuková 5/3/05) - výukový materiál - SLOVNÍK didaktických kategorií ve výtvarné výchově*

#### **Kontextové zajištění výuky:**

- **výtvarný kontext výukový** (návaznost výtvar. Problémy ve výuce výtvarné výchovy v delším časovém úseku jako **metodická řada** a širší tematický celek (námetová mapa, **tematická řada**)

- **výtvarný kontext oborový** (návaznost zadaných výtvarných) úkolů a oblasti všech výtvarných jevů, zejména výtvarného umění („přesah“ ze školní Vv do životní praxe)

- **kontext dalších výchovně vzdělávacích obsahů a aktivit ž.** (přesah do ostatních oblastí vzdělávání a životní praxe)

**Výtvarný úkol=učební úloha** je didakticky strukturovaná část **učiva**, která směřuje k požadovaným **cílům** (dlouhodobým, rozvojovým, daných závazným pedagogickým dokumentem). **Sděluje instrukci, co prostřednictvím námětu** (= oblastí zkušeností, poznatků, zážitků) **budeme dělat, co máme konkrétně udělat**

**Výtvarný problém** - Formuluje, co musíme v rámci **zadaného výtvarného úkolu=učební úlohy** vyřešit (představit si, udělat, vymyslet, nalézt, naučit se, vyzkoušet atd.), abychom ho mohli splnit (problémy ideové - obsahové, koncepční a technické realizační).

#### **Projektové učení nebo projektové vyučování** (angl. Project-based learning, PBL)

„Projektová metoda je vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Projekty mohou mít formu integrovaných témat praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného, či slovesného produktu.“ (PRŮCHA, a další, 2003 str. 184)

Konstruktivistická metoda projektového vyučování je zaměřená na spojení teoretické výuky a praktického řešení daného problému. Nesmí se nikdy uzavírat do školní budovy a zaměřit na jeden předmět. Do výuky je potřeba zařadit, exkurze, vycházky. Hlavní její součástí je převzetí odpovědnosti za svoji práci žáky. [Porovnej (MAŇÁK, a další, 2003 str. 168)]



***Výtvarný projekt** je „rozsáhlejší útvar, kde učitel se svými žáky obkličuje téma z různých stran a učí je chápat souvislost všeho se vším. Pluralitní chápání reality pomáhá odkrývat mnoho pravd, s nimiž se setkáváme.[...]Každý výtvarný projekt je natolik složitý a každé téma odkrývá tolik možností přístupu, že nelze srovnávat jeho uspořádání podle stavby, jako je tomu u výtvarných řad.“ (ROESELOVÁ, 2001 str. 60)*

***Problémové vyučování**<sup>19</sup> - podporuje schopnost myšlení, řešení problémů, učit se překonávat obtíže. „Pod pojmem problémové vyučování chápeme takový způsob vyučovacího procesu, kdy vyučující vytvoří problémové situace, formuluje problémy, postupně vede žáky k samostatné formulaci problémů, poskytuje jim nutnou pomoc při jejich řešení a řídí proces systematizace i upevňování takto získaných poznatků.“ (SKALKOVÁ, 1983 str. 60)*

*„Pedagogický problém představuje obtíž teoretické nebo praktické povahy, při jejímž řešení žák aktivně používá vlastní poznávací činnost“ (SKALKOVÁ, 2007 str. 157)*

---

<sup>19</sup> Řešení problému v mé práci má několik fází:

1. identifikace problému, jeho zjištění
2. hledání informací o daném problému – orientace v problematice
3. identifikace otázek, na které budeme hledat odpověď
4. určení vhodných metod, postupů, pomocí kterých se bude problém řešit
5. v této fázi výuky je aktivováno kritické myšlení, opřené o analytické a logické myšlení. Jedná se o fázi, kde si žáci ověří, zda zvolený postup, cesta, metoda vedou k řešení problému. Dochází k verifikaci jednotlivých postupů a jejich poopravení a doplnění, nebo potvrzení jejich správnosti.
6. ověření správnosti, řešení daného problému.

## **5.3 Problémová situace se stává výchozím bodem žákovského výzkumu**

- 1. předmět výzkumu** – zkoumaný jev – PORTRÉT (zadané tři okruhy tvorby zkoumání – koláž, srovnání si informací o sobě, fotografie – psychologické aspekty fotografického vyjádření mého vnitřního já, kresba přes kopírák – portrét dotek, co mohu kresbou vyjádřit)
- 2. konceptuální rámec** – co je portrét, jakým způsobem se dá portrét vyjádřit, jaká je jeho výpovědní hodnota do prostoru - **výrok**

### **5.3.1 Model badatelsko-výzkumné výuky: cíle a formulace výzkumných otázek**

Zúžení výzkumného problému, technické a realizační prostředky, akční pedagogický výzkum, formulace výzkumných otázek (co víme):

- Co je portrét? Historie, co mne zaujalo – hledání foto portrétů blízkých svým zpracováním mému náhledu. Jaký technologický postup kdo použil, kdo je mi svým vyjádřením a použitým postupem blízký.
- Jak vyjádřit portrét – jaké techniky musím použít, abych mohl/a využít vnitřní obsah tématu?
- Jak pracovat s fotoaparátem, koláží, kresbou? Výběr fotografií na kresbu, přemýšlení o obsahu koláže, jak chci fotografie nafotit – prostředí, pozice, ...
- Jaké téma chci do kreseb a fotografií dostat?
- Jakým způsobem si rozvrhnu práci?
- Jak vytvořit záznam potřebný k prezentaci a obhajobě?

### **3. Rozhodnutí o metodách**

1. rozhodnutí o výzkumném vzorku – vyhledávání informací
2. výběr metod sběru dat – knihy, internet
3. časový rozvrh – závěr školního roku v 7. třídě, 1. pololetí školního roku, žáci 8. třídy, 2 vyučovací hodiny - týdenní časová dotace
- 4 vstup do terénu – tvorba

### **5. Analýza a interpretace dat**

Závěrečné sebehodnocení, diskuze, prezentace vlastní práce

### 5.3.2 Oborové teoretické rámce a kontexty výuky

DOSAVADNÍ POZNÁNÍ – historie portréty jak fotografického, tak kresleného a malířského

- výběr obsahu vyjádření
- technické informace

seznámení s daty, jejich třídění, ujasnění, doplnění

#### 5. Praktická aplikace: experiment, výzkumný vzorek plán kroků výzkumu, výukový výtvarný kontext

1. tvorba koláže na téma mé známé já x mé neznámé já, píšou pouze to, co chci, aby spolužáci věděli
2. ověření funkčnosti a designu černobílá fotografie x barevná fotografie, nasvětlení, technika ateliérového fotografování x fotografie al prima
3. oprava, korekce
4. práce na jednotlivých krocích: fotografie a kresba dotek
5. analýza dosavadních výsledků
6. korekce
7. dokončení práce na zadání
8. výběr a úprava fotografií na prezentaci, skenování a výběr kreseb - doteků na prezentaci
9. adjustace na černé čtvrtce B1, 9x fotografický portrét, 9x kreslený portrét dotek, písemné vysvětlení práce nebo co je obsahově ukryto v mé práci

#### 6. Zajištění kontroly kvality

1. prezentace – adjustace na čtvrtce B2
2. obhajoba vlastní práce, prezentace ostatním spolužákům, zodpovědět jejich dotazy, vysvětlení postupu a směřování vlastní práce,
3. písemná obhajoba pro vyučujícího - postup vlastní práce, vysvětlení postupu, změn, problémů při práci, nutné změny a korekce.

#### 7. Hodnotící analýza dosažených výsledků z hlediska

*plánu činnosti* – potřeba delší časové dotace

*jeho realizace* – dokončili všichni, obhájili také všichni

*dosažených výsledků* = *nabytých kompetencí*: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, pracovní kompetence

## 5.4 Didaktická analýza učiva

Základem pro didaktickou analýzu učiva se staly podklady z didaktiky Vv: (HAZUKOVÁ, 2018) (poskytnuto autorkou). *Kategorie jednotlivých úseků tedy uvádím ve stejném pořadí tak, jak je ve výukovém materiálu uvedeno:*

**Ročník:** 8. třída

**Vzdělávací program:** Základní škola

**1. Východisko:** vizuální komunikace, já a mé okolí, první setkání s druhým, portrét jako komunikační prvek

**2. Námět:** Portrét

**3. Řešený výtvarný problém:** historie portrétní fotografie, historie portréту - kresba, malba - orientace v problematice. Koláž – kdo jsem (1x)? Fotografický psychologický portrét – co chci říct (30x)? Kreslený portrét – jak se cítím? (20x). Porovnání mé práce se světem umění, adjustace, prezentace, obhajoba – písemná, ústní (písemnou odevzdat do určené složky na třídním disku, správné třídění digitálních záznamů podle zadání).

**4. Učivo:** rozvoj klíčových kompetencí: kompetence k učení, komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní, kompetence občanské, kompetence sociální a personální.

**Rekonstrukce vizuálního obrazu a vnitřní obsah vizuálního obrazu** – sdělení, kompozice, setkání s výtvarnou kulturou,

**Ověřování komunikačních účinků, rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity.**

### 5. Klíčová slova

- vnímání, cítění, myšlení, komunikace, skryté, zjevné, viditelné, neviditelné, sebereflexe,
- práce se světlem, fotografie, kompozice, kresba a její výrazové možnosti, kombinace technik

### 6. Didaktická analýza úkolu:

**sledovaný výstup:** RVP ZV Očekávané výstupy za 3 období, obsah vizuálně obrazného vyjádření zapojuje do komunikace na základě vlastní zkušenosti, do svého výtvarného projevu vkládá i další komunikační projevy - pohyb, gesto, ..., vede dialog, vyjadřuje se k tvorbě své i druhých; samostatně odhalí interpretační kontext vlastního i přejatého znakového vyjádření, aby byl srozumitelný pro ostatní, ověřuje si vliv svých činností na okolí; Přes svojí vlastní výtvarnou práci poznává a člení jednotlivé oblasti kultury a umění na základě hlavních znaků,

zařadí do historických souvislostí různé typy zobrazení, na konkrétních příkladech porovnává různé přístupy ke zvolenému tématu, snaží se odhalit jejich kulturní a historické kontexty.

**Projekt Portrét se dotýkal průřezových témat:**

Osobnostní a sociální výchova

Multikulturní výchova

**Projekt Portrét se zaměřil na rozvoj kompetencí v následujících oblastech:**

**Cílové zaměření projektu: ŠVP oblast Umění a kultura:** rozvíjení klíčových kompetencí, rozvoj osobnosti v jeho strukturálních vazbách.

- **Hledisko obrazových znakových prostředků (prostředky pro vyjádření jevů jako procesů, prostředky k práci s mnohonásobnými, komplexními vztahy ve znakovém vyjádření)**

- **Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách (rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity, ověřování komunikačních účinků)**

- Samostatně vyhledává informace o daném tématu, hledá nová a netradiční možná řešení

- Porovnává, vybírá, analyzuje, vzájemné vztahy jednotlivých výtvarně výrazových prvků

- Záměrně používá různé druhy výtvarného jazyka a pojmenovává je a pojmenovává jejich vzájemné podobnosti a odlišnosti, používá rozdílné prvky výtvarného jazyka v návaznosti na dané téma, ke zdůraznění obsahu volně používá tvarovou nadsázku

- Samostatně experimentuje, zkouší a ověřuje si výrazové vlastnosti linie na základě zrakové zkušenosti a představivosti, ověřuje si výrazové vlastnosti záměrně vedené linie na základě poznání, představy, fantazie, využívá tvůrčím způsobem různých druhů kreslené, případně vyrývané a lepené linie a vše samostatně využívá při zobrazování motivů a námětů na základě poznání, představy a fantazie pro malbu

- Pojmenovává jednotlivé výtvarné výrazové prostředky

- Používá rozdílné prvky výtvarných technik v návaznosti na dané téma

- Vědomě využívá výrazových prostředků

- Experimentuje s jednotlivými obrazotvornými prvky

- Hledá a pojmenovává základní obrazotvorné prvky a kompoziční přístupy v uměleckém díle

**c) druh výtvarné činnosti:** (výtvarné vnímání, imaginace, tvorba, její konkrétní podoba, komunikace)

Kreslení – výpovědní hodnota linie a její kombinace s různými materiály a technikami, použití kopírovacího papíru a vytisknuté fotografie (Technika kresby byla volena tak, aby žáky nesvazovala potřeba umět kreslit portrét. A priori se žáci měli zabývat portrétem samým).

Experiment s uhlovým papírem.

Výtvarná hra, experiment, akce – hra s materiálem, koláž + malba, kresba

Fotografování - ateliérová fotografie, dokument, okamžik

**d) Realizační vizuálně obrazné prostředky** (výtvarné vyjadřovací prostředky):

**e) realizační materiálně technické prostředky:** různé druhy papíru na kresbu, kombinace technik, fotoaparát, materiální zajištění k fotografování, skenování kresebného portrétu, použití PC pro zajištění získávání informací, úprava fotografie i kreslených portrétů naskenovaných do PC.

**f) Kritéria a forma hodnocení dosažených výsledků**

**pedagogické hledisko:**

- odevzdání práce ve stanoveném termínu
- odevzdání všech zadaných složek
- estetická úroveň adjustace
- způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace a představení práce (adjustace), vystavení práce v prostorách školy
- způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
- mnohost zajímavých přijatelných řešení, komplexnost řešení
- originalita
- důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh,

**g) technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh**

technické zpracování jednotlivých úloh, tedy použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka

- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky
- práce s informacemi – výběr a použití
- správné třídění digitálních záznamů

## 7. Kontextové zajištění výtvarného úkolu

**a) výtvarný kontext výukový** – projektová řada jednotlivých problémových úloh, spojená jedním námětem řešeným různými technicko-materiálními postupy (řešení výtvarného problému), jiný a nový pohled na danou problematiku, filozoficko-sociálně komunikační aspekty, citáty o portrétu, poezie, jiné texty

**b) výtvarný kontext oborový** (podrobně s uvedením autorů a jejich děl), je dotvářen žáky, možnost upozornit na Adrienu Šimotovou, fotografie např. Karel Kestner (Podoby známé i neznámé), Gita Skoumalová (slovenská filmová fotografa), historie portrétní fotografie...

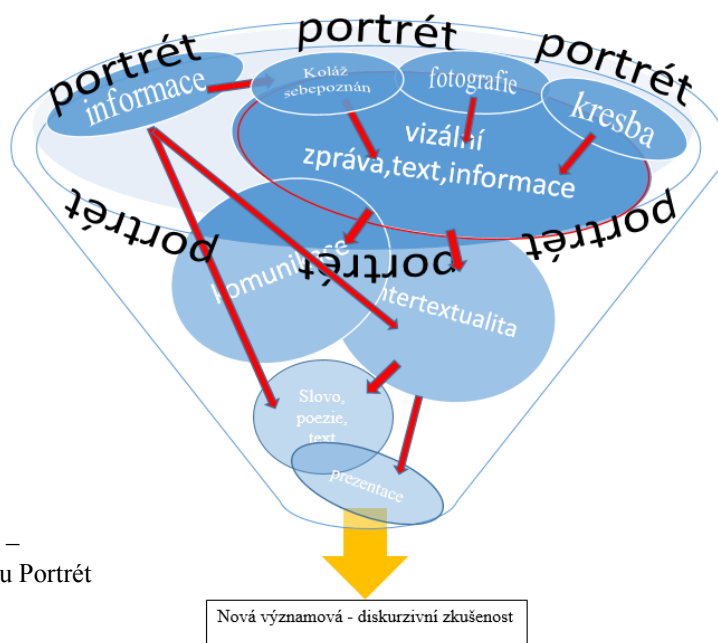
**8. Vnitřní vzdělávací „zisky“** – doplnění informací o vizuální komunikaci, komunikační přesahy do okolí, uvědomění si sami sebe, uvědomění si vlastní odpovědnosti za práci, rozvoj kritického myšlení.

## 9. Myšlenková mapa,

popř. konceptová

mapa námětu

projektu Portrét.

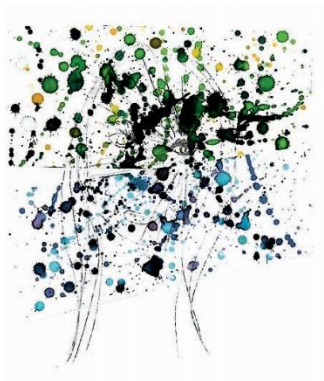


Grafické znázornění č. 16 –  
myšlenková mapa projektu Portrét

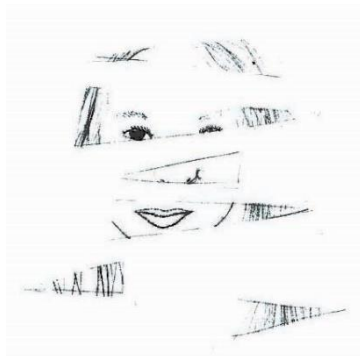
Základní struktura projektu Portrét byla také již publikována ve sborníku: *Pedagogika umění/ umění pedagogiky; aneb inovativní, interkulturní a interdisciplinární přístupy k edukaci*. Sborník vychází u příležitosti konání mezinárodní konference 15.-17.10.2012 pořádané KVK PF UJEP v Ústí nad Labem; *editorka*: Věra Uhl Skřivanová, Ústí nad Labem 2013.

V příspěvku: **Hledání vlastní identity pomocí projektů a problémového vyučování ve Vv na 2. stupni ZŠ, projekt „PORTRÉT“**, Jiroušková Jana, str. 137 - 144 (Hledání vlastní identity pomocí projektů a problémového vyučování ve Vv na 2. stupni ZŠ: projekt "Portrét", 2013)

## 10. Výtvarné práce vlastní i žákovské

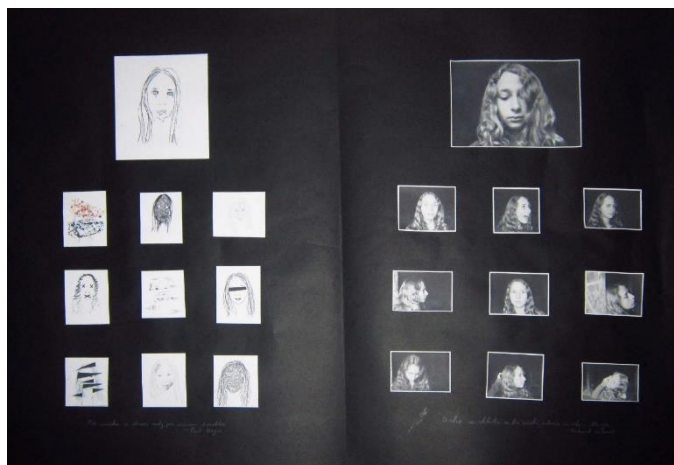


Obrazová dokumentace č. 12, č. 13- dívka, 8.třída, školní rok 15/16



Obrazová dokumentace č. 14 – dívka,  
8.třída, školní rok 2017/2018

Metodicko - námětová řada s vnitřní strukturou problémových úloh je vyučována v předmětu Výtvarné a digitální technologie od školního roku 2009/2010 až dosud.



Obrazová dokumentace č. 15 – dívka,  
8.třída, školní rok 2017/2018



## 5.5 Problémové vyučování

**Výzkumný design:** Akční výzkum/pedagogický experiment

**Respondenti:** žáci osmého ročníku druhého stupně základní školy

**Výzkumná skupina:** třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, časová dotace 2 hodiny týdně, předmět Výtvarné a digitální technologie

**Očekávaný výstup:** komparace výstupů ze školních let 2013/14, 2014/15, 2015/16

**Výzkumná metoda:** písemná sebehodnocení v závěru zadaného projektu Portrét - volné psaní. Následná analýza v programu Maxqda, založená na zakotvené teorii a otevřeném kódování, následném ověření základních kategorií a jejich subkategorií vykrystalizovaných ve fázi jedna výzkumu - v PŘEDVÝZKUMU.

Velikost výzkumného vzorku sledované oblasti ukazuje následující tabulka č. 12:

	2013/2014	2014/2015	2015/2016	<b>CELKEM</b>
DÍVKY	10	10	16	<b>36</b>
CHLAPCI	2	5	4	<b>11</b>
celkem odpovědí	12	15	20	<b>47</b>
celkem respondentů	12	15	20	<b>47</b>

Tabulka č. 12 – velikost výzkumného vzorku projektové metody – téma PORTRÉT

Na základě hlavní výzkumné otázky, která se konstituovala z nově vzniklé koncepce vyučování výtvarné výchovy:

***HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?***

Žáky jsem nechávala při ukončení každého dalšího projektu psát technikou volného psaní závěrečné sebehodnocení, ve kterém si zrekapitulovali své jednotlivé kroky k dosažení zadaného cíle. Z těchto projektů jsem nakonec vybrala projekt PORTRÉT, který v menších obměnách vyučuji již od roku 2008 a má tedy léty ověřenou a po metodických úpravách v roce 2012/2013 i nejčitelnější strukturu.

Tuto otázku jsem rozšířila o dílčí doplňující (DOV) otázky, které byly zaměřené na dynamiku vyučovacího procesu z pohledu žáků:

*DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

Připomínka: vysvětlivky ke čtení textu budou uváděny v zeleně podbarvených rámečcích.

### **5.5.1 Časová a metodická organizace vyučování ve sledovaných školních letech.**

#### **A) Charakteristika experimentální výuky:**

**Předmět badatelského zájmu:** možnosti rozvíjení potenciálu výuky realizované v dlouhodobých projektech formou problémových úloh, zaměřené na hodnotící/sebehodnotící schopnosti žáků ve výtvarné výchově.

**Hlavní prostředek získávání výzkumných dat:** pedagogický experiment, který byl připraven, realizován a reflektován jako didakticky **uspořádaná tématisko - metodická řada** učebních **úloh** vztahujících se k jednomu vybranému tématu. Tímto tématem se žáci zabývali podle situace v jednotlivých sledovaných skupinách. Projekt je koncipován na časovou dotaci 26 -30 hodin podle potřeby. Projekt byl realizován v předmětu Výtvarné a digitální techniky v časové dotaci 2 hodiny týdně.

**Hlavní sledované výstupy:** rozvoj klíčových kompetencí v oblastech rozvíjení smyslové citlivosti: uplatňování subjektivity, hledisko obrazových znakových prostředků

Výtvarné úkoly/učební úlohy, které v nich byly žákům v pedagogickém experimentu nabízeny k řešení, vycházely z učiva Rámcového vzdělávacího programu pro 2. stupeň základní školy (dále RVP ZV), zpracovaného ve školním vzdělávacím programu v oblasti Umění a kultura (dále jen ŠVP).

#### **B) Charakteristiky realizované výtvarné řady:**

##### **Téma celé výtvarné řady - PORTRÉT**

Základní charakteristika projektu Portrét byla strukturovaná v kapitole 5.4 - Didaktická analýza učiva na str. 112.

### 1. Část výtvarné řady:

**Námět:** koláž JÁ

**Učivo:** prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností, komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření (podle ŠVP, oblast Umění a kultura)

**Učební úloha:** ověření informací o sobě samém, zjištění, co je o mne všeobecně známo, a co o mne spolužáci nevědí. Jedná se pouze o informace, které chci „zveřejnit“.

**Druh výtvarné činnosti:** koláž z černobílé fotografie, nalepené na čtvrtku zpracovanou barevně na pozadí abstraktně v obsahu živlu, ve kterém mám své znamení zvěrokruhu. Anonymně, písmena jsou vystříhaná z novin a časopisu. Napiš, co si podle tebe spolužáci o tobě myslí, co je všeobecně známo a co si myslí, že o tobě spolužáci nevědí, a chceš, aby tuto informaci dostali.

**Přesah:** Žáci po úvodní hodině se věnovali prvnímu zadanému problémovému úkolu – sebepoznání. Žáci se vyptávají spolužáka a zjišťují, co o nich vlastně ostatní ví a neví. Zjišťují své místo v sociálním kolektivu. Zpětně ostatní žáci dostávají informace o svých spolužácích.

Koláž je vždy zcela soukromá záležitost a nikdy není na závěr k hodnocení vystavena v prostorách školy.

**Technické realizační prostředky:** papír, noviny, tempery, fotoaparát, tiskárna

### 2. Část výtvarné řady:

**Námět:** fotografický portrét zaměřený na vyjádření emocí.

**Učivo:** ověřování komunikačních účinků – hodnotový obsah vizuálně obrazných vyjádření. (podle ŠVP, oblast Umění a kultura)

**Učební úloha:** obsahové vyjádření pomocí fotografického portréту, hledání výrazových možností fotografie

**Druh výtvarné činnosti:** kompozice fotografie, druhy fotografického portréту, světlo a stín ve fotografii

**Přesah:** vnímání fotografie jako komunikačního prostředku s obsahovým vizuálním sdělením.

**Technické realizační prostředky:** fotoaparát, světla, PC

### 3. Část výtvarné řady:

**Námět:** portrét dotek

**Učivo:** ověřování komunikačních účinků – hodnotový obsah vizuálně obrazných vyjádření. (podle ŠVP, oblast Umění a kultura)

**Učební úloha:** hledání možností vyjádření vnitřního obsahu sdělení

**Druh výtvarné činnosti:** kresba (kolorovaná...)

**Přesah:** komunikační účinky zjednodušeného vizuálního zobrazení, hledání řešení vyjádření, rekonstrukce informace ve vizuálním obraze

**Technické realizační prostředky:** uhlový papír, různé druhy podkladu, různé nástroje pro hledání výrazové možnosti zanechané stopy

#### **4. Část výtvarné řady:**

**Námět:** hledání kulturně - uměleckých artefaktů společnosti jako potvrzení vlastní zkušenosti

**Učivo:** hledání paralel v kultuře a výtvarném umění, poznávání komunikačního účinku jiného vizuálního sdělení, které je paralelou k výstupům žáků

**Učební úloha:** najděte v knihách v knihovně, na internetu podobný způsob obrazového vizuálního vyjádření v oblastech, kterými jste se zabývali

**Druh výtvarné činnosti:** není

**Přesah:** komunikační obsahy jiných vizuálních obrazů v paralele na mojí práci - porovnání

**Technické realizační prostředky:** PC, poznámkový sešit/portfolio

#### **5. Část výtvarné řady:**

**Námět:** adjustace vzniklých obrazově vizuálních artefaktů a jejich umístění v prostorách školy (výstava),

**Učivo:** jak prezentovat svoji práci - ověřování komunikačních účinků – hodnotový obsah vizuálně obrazných vyjádření (podle ŠVP, oblast Umění a kultura)

**Učební úloha:** kompozice artefaktů v jiném formátu, doplnění doprovodným textem

**Druh výtvarné činnosti:** příprava podkladu a kompozice vizuálních obrazů v ploše

**Přesah:** schopnost přípravy na prezentaci vlastní práce

**Technické realizační prostředky:** černá čtvrtka A1, tisk fotografií a nafocených kreseb portrétu

## 6. Část výtvarné řady:

**Námět:** obhajoba a prezentace

**Učivo:** *osobní postoj v komunikaci*, rozdílné interpretace a jejich důvody, *komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření*: komunikace v rodině, se spolužáky, vysvětlování výsledků tvorby, *proměny komunikačního obsahu*: záměry tvorby a proměny obsahu, (podle ŠVP, oblast Umění a kultura), rozvoj klíčových kompetencí

**Učební úloha:** prezentace, vysvětlení komunikačního záměru, obhajoba, odpovědi na otázky spolužáků

**Přesah:** osobní postoj v komunikaci: rozdílné interpretace a jejich důvody, rozvoj klíčových kompetencí: **kompetence občanské, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní**

## 7. Část výtvarné řady:

**Námět:** sebehodnocení formou volného psaní

**Přesah:** restrukturalizace vlastních postojů. Hledání hodnotících kritérií, na jejichž základě žáci analyzují vlastní postupy a postoje k zadanému projektu.

### Školní rok 2013/2014

Projektu portrét se zúčastnilo 10 dívek a 2 chlapci, kteří byli ve výběrové skupině s rozšířenou výukou Vv o předmět Výtvarné a digitální technologie (dále jen VDT). Práce na zadání začínala v sedmé třídě ve školním roce 2012/2013, protože žáci byli v pracovním tempu rychlejší, než ročníky před nimi. V osmé třídě se tématu na toto téma věnovali dalších 26 vyučovacích hodin.

Pracovali na zadání ze sedmé třídy, k danému tématu hledali informace, které by jim osvětlily pojem portrét v kontextu historie, umění a času.

Závěrečné písemné sebehodnocení bylo zaměřeno na celkové hodnocení přístupu k práci v jednotlivých částech zadaného projektu. Žáci se zamýšleli nad postupem, který zvolili, cestou. Přemýšleli o svých postojích, které jim umožnily si práci užít a bez větších problémů ji dokončit. Nebo také naopak. Proč jim něco nešlo, jak se postavili ke vzniklému problému, jak jej řešili, nebo-li, jakou cestu zvolili, aby mohli pokračovat k předem stanovenému cíli.

Terénní sonda v podobě písemného hodnocení byla použita u několika zpracovávaných projektů. Získala jsem tak velké množství dat, které nebylo možné z časového důvodu

zpracovat. Proto byl vybrán jeden modelový projekt, který je metodicky strukturován na stejné organizační platformě, jako ostatní vyučované projekty, které jsou zařazeny do výuky.

Jednotlivé výsledky jsou popisovány na stejné struktuře, jaká byla zvolena i pro další části výzkumu.

Obrazová dokumentace č. 16: Dívka, 13. let, školní rok 2011/2012, portrét dotek – kresba pomocí uhlového papíru a vlastní fotografie. Žáci nejsou ovlivněni strachem, vycházejícího z faktu, že neumí nakreslit portrét a že se shodí a budou trapní. Velmi brzy zjistí, že je technologie kresby neomezuje a soustředí se na hledání vnitřní obsahové roviny vizuálního obrazu, jehož postupná rekonstrukce i s vnitřním obsahem jim pomáhá postupně strukturovat vizuální gramotnost, která je potřebná, spíše nutná pro rozklíčení budoucích vizuálních obrazů, které je budou celý život obklopot.



### **Školní rok 2014/2015**

Tématu portrét se zúčastnilo 10 dívek a 5 chlapců, kteří byly ve výběrové skupině z rozšířenou výukou Vv o předmět Výtvarné a digitální technologie (dále jen VDT). Práce na zadání začínala v sedmé třídě ve školním roce 2013/2014. Žáci po úvodní hodině se věnovali prvnímu zadanému problémovému úkolu – sebepoznání. Žáci opět vybírali pouze informace, které mohli a chtěli zveřejnit.

Jelikož někteří žáci v této třídě potřebovali více času na dokončení úkolu na téma Reklama, byl mezi tuto práci vložen začátek dalšího následného tématu. V sedmé třídě byl v důsledku těchto skutečností zadán i fotografický portrét na emoce, které si vybírali a pojmenovali žáci sami. Tyto výsledky jejich práce se uschovaly a v osmé třídě fotografie žáci analyzovali, zamýšleli se nad jejich vizuální výpovědí a výtvarnou hodnotou, někteří téma doma přefotografovali, jelikož nebyli s výsledkem spokojeni. Někteří přefotografovali pouze část, někteří byli s výsledkem spokojeni. Došlo také k revizi rozdělených fotografií do jednotlivých kategorií.

V sedmé třídě se tématu věnovali celkově 12 vyučovacích hodin, v osmém ročníku 17 vyučovacích hodin. Závěrečné sebehodnocení bylo zaměřené na sebehodnocení vlastní práce a přístupu k ní.

### **Školní rok 2015/2016**

Tento ročník se tématem věnujícímu se problému Portrét v sedmém ročníku nezabýval. Na závěr sedmého ročníku zpracovával téma na vizuální čtení obrazového artefaktu – fotografie

z let na přelomu 19. a 20. století. Celá problémová úloha byla přesunuta celkově až do osmého ročníku. Řady problémových úloh na téma portrét se zúčastnilo 16 dívek a 4 chlapci. Časová dotace na zadané problémové úlohy byly 16 vyučovacích hodin, což pro tuto třídu bylo dostačující. Tento ročník byl ovšem velmi ambiciózní, tvůrčí, v práci důsledný.

Závěrečné sebehodnocení bylo zaměřeno na celkové zhodnocení vlastní práce a na kritéria, podle kterých se má při obhajobách hodnotit celkově výsledek práce. Někteří ovšem psali obsah jednotlivých klasifikačních stupňů.

### 5.5.2 Způsob sběru dat

Jak jsem již naznačila, sběr dat byl metodou volné výpovědi sebehodnocení zaměřené na jednotlivé zadané problémové úlohy metodicko – tematické řady. Volné psaní je jedna z metod brainstormingu, při které si žáci zapisují, co je napadá na závěr jejich práce. Cílem je, aby žáci vzpomínali, co vše dělali a uvědomovali si, jak se jim vedlo, co je rozčilovalo a proč, co jim šlo a proč, atd. V této reflektivní části žáci sami tímto způsobem svojí práci shrnují a podrobují ji závěrečné analýze.

Získané dokumenty, psané rovnou v programu Word, byly odevzdané do složky Portrét - hodnocení. Jednou z důležitých získaných kompetencí je nejen hlídání si termínu ukončení práce na zadání, ale také odevzdání do předem zadané složky, a to proto, aby vyučující nemusel prohledávat školní disky a práci hledat.

Tyto volně psané texty jsem v první fázi kódovala v programu Maxqda, vyhledávala jednotlivé kategorie kódů a subkódů a sledovala četnost jednotlivých kódů v kategoriích. Konceptualizace údajů pomocí kódování a následné podrobení detailnímu studiu získaných kategorií je jednou z hlavních používaných metod v tomto výzkumu. Získané jednotlivé kategorie a subkategorie jsem následně organizovala a dále analyzovala a hledala základní korelace se základní výzkumnou otázkou této části výzkumu. Zkoumala jsem dvě roviny/hlediska: **rovinu žáků a rovinu pedagoga.**

**Cílem této části výzkumu bylo:**

- 1. Zjistit, jak ovlivní strukturalizace vyučování hodnotící situace vnímané žáky samotnými.*
- 2. Zjistit, jaká kritéria hodnocení/ hodnotící situace preferují žáci/učitel.*
- 3. Porovnat volená kritéria žáků a učitele.*
- 4. Zjistit, zda došlo k syntéze těchto hledisek.*

### *5. Zjistit postojovou orientaci žáků k zadaným úkolům.*

Jednotlivé doplňující výzkumné otázky vycházely opět z HVO a dvou DOV výzkumných otázek:

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

*DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

### **5.5.3 Analýza získaných dat projektu Portrét**

V této části výzkumu jsem nejdříve pomocí počítačového programu MAXQDA identifikovala obsahově opakující se témata. Ty jsem následně třídila do kategorií tak, aby obsahy těchto pojmů vypovídaly o shodném jevu. Tyto kategorie jsem pak sloučila podle obsahového významu do hlavních kategorií. Sledovala jsem, zda se oproti předvýzkumu kategorie, které jsem se v této fázi výzkumu nacházela, budou diametrálně od předvýzkumu odlišovat. Co se kategorií a subkategorií týká, hledala jsem možné analogie. Potvrdila jsem si, že základní kategorie a subkategorie, vygenerované v předvýzkumu a v analýze získaných dat ze školního roku 2016/2017, **bylo možné implementovat i v této části výzkumu.**

Jak ukazuje následná tabulka a myšlenková mapa, vznikly tři hlavní okruhy kategorií, a to oblast obsahů, zaměřující se na oblast pojmů/kódů ovlivňující činnost jako takovou, oblast zaměřující se na aktivní činnost podporující tvorbu, tedy činnosti pracovní a oblast týkající se různých druhů/ směrů hodnocení. Co se týkalo oblasti ovlivňující činnost žákovy práce – zde byly nejdůležitější žákovy postoje, a to jak v kladné tak i v záporné poloze. V oblasti činnostní se ukazovala postupně nejdůležitější skupina kódů/pojmů, které svým obsahem vyjadřovaly činnosti vedoucí žákovu práci směrem k některým hodnotícím činnostem nebo ke splnění zadaného úkolu a k závěrečné obhajobě a hodnocení.

Kategorie *HODNOCENÍ* se následně rozdělila na tři hlavní subkategorie, které se následně ještě dělily na další subkategorie. Významově se jevíly jako podstatné tři hlavní kategorie. První se týkala subjektivního hodnocení činnosti/práce a to jak v kladné tak záporné stupnici hodnot v postojové rovině žáků k práci.



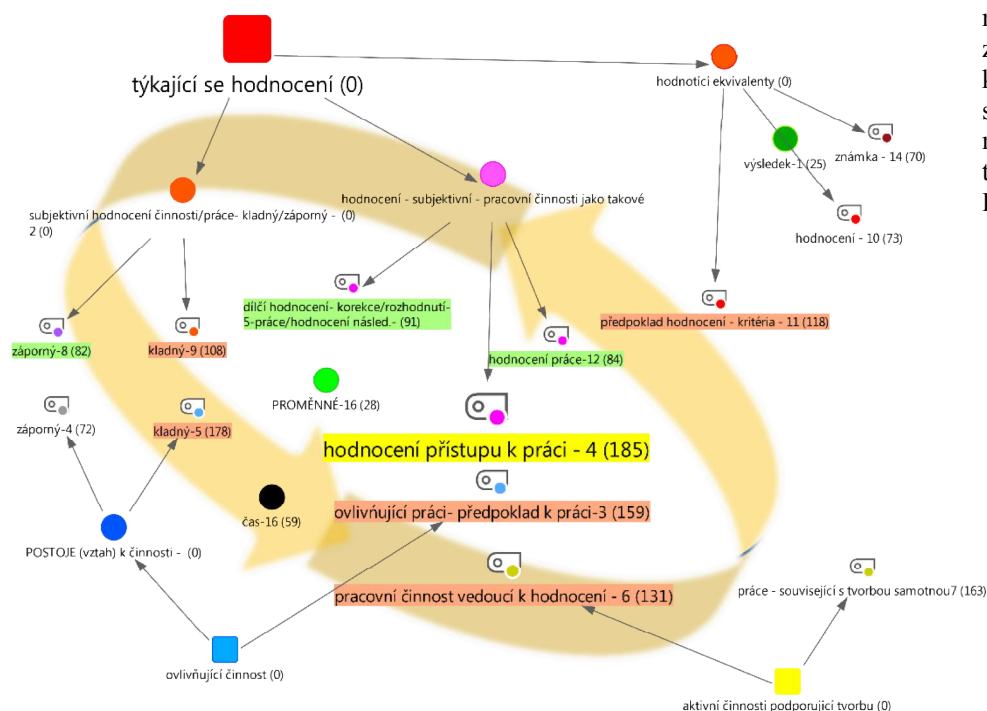
Druhou hlavní kategorií, která se po grupování pojmů vyčlenila jako významná, je subjektivní hodnocení práce bez postojových hodnotových orientací žáků. Zde v tomto oddíle výzkumné sondy se vygenerovaly tři subkategorie - první se dotýkala hodnocení práce, druhá hodnocení přístupu k práci, třetí se zabývala dílčí korekcí, změnou, posunem v práci. Třetí hlavní kategorie se týká hodnocení závěrečného, a to známky, kritérií hodnocení a závěrečným hodnocením jako takovým. Jednotlivá pořadová čísla jsou převzatá z programu Excel z tvorby grafů k následné analýze. **Následující tabulka ukazuje kategorie a subkategorie, které byly následně používány v tomto výzkumu:**

	kategorie		nadřazená subkategorie	subkategorie
		<b>1</b>		výsledek
		<b>2</b>		proměnné
<b>1</b>	<b>ovlivňující činnost</b>	<b>3</b>	xxx	ovlivňující práci- předpoklad k práci
		<b>4</b>	postoje k činnosti	postoje - vztah k činnosti /záporný
		<b>5</b>	postoje k činnosti	postoje - vztah k činnosti /kladný
<b>2</b>	<b>aktivní činnosti podporující tvorbu</b>	<b>6</b>	xxx	pracovní činnost vedoucí k hodnocení
		<b>7</b>	xxx	práce - související s tvorbou samotnou
<b>3</b>	<b>týkající se hodnocení</b>	<b>8</b>	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný
		<b>9</b>	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /kladný
		<b>10</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce
		<b>11</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení přístupu k práci
		<b>12</b>	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/dílčí hodnocení-korekce/rozhodnutí
		<b>13</b>	hodnotící ekvivalenty	předpoklad hodnocení - kritéria
		<b>14</b>	hodnotící ekvivalenty	známka
		<b>15</b>	hodnotící ekvivalenty	hodnocení
	<b>xxx</b>	<b>16</b>	xxx	čas

Tabulka č. 13 - seznam kategorií a subkategorií vyplývajících z otevřeného kódování – projekt Portrét

Čísla jednotlivých kategorií, která se objevují v **myšlenkové mapě**, byla čísla pracovní pro třídění jednotlivých kódů do kategorií a subkategorií v programu Maxqda a generovaly se samostatně již při závěrečném generování získaných dat. Nejsou tedy stejná jako čísla v tabulce č. 13 na str. 125.

## PORTRÉT



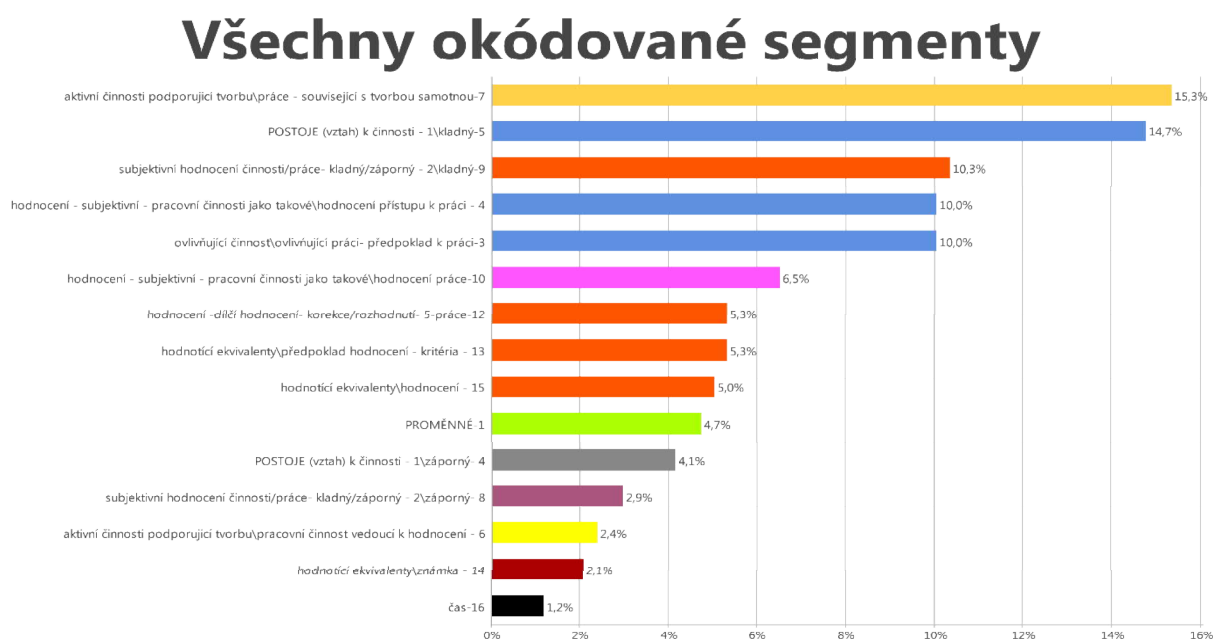
Grafické  
znázornění č. 17 –  
myšlenková mapa  
získaných  
kategorií a  
subkategorií  
metodicko-  
tematické řady  
Portrét

Grafické znázornění č. 17 ukazuje první výstup v podobě myšlenkové mapy tří hlavních kategorií, subkategorií a jejich vzájemnou dynamiku, která byla již v tomto počátečním stádiu analýzy zřetelná. Subkategorie, kolem které se vše utváří, byla subkategorie poukazující na hodnocení vlastního přístupu k práci. To byl zajímavý posun oproti výsledkům získaných v části předvýzkum.

Jak ukazuje grafické znázornění procentuálního zastoupení jednotlivých kategorií a subkategorií (číslo 18, 19, 20), nejdůležitější se pro žáky v kritickém přístupu k vyučování stává subjektivní hodnocení činnosti samotné. Lze tedy s jistotou říct, že středem této výuky je žákova činnost a přístup k ní, kterou žáci prioritně vnímají a která ovlivňuje jejich další kroky v plnění zadané problémové úlohy. Vzniká okruh hodnotících situací, který posouvá, vrací nebo mění směřování uvnitř pracovního procesu a signifikuje jádro tvořivé činnosti žáků uvnitř problémové situace /úlohy/vyučování.

Percentil jednotlivých subkategorií **tří následujících školních let**, ve kterých jsme vyučovaný problém sledovala, ukazují následující grafická znázornění. Výsledky v postupném umístění jsem seřadila do tabulky, kde jsem si vypsala i nejdůležitější určující pojmy, spadající do jednotlivých kategorií. To byl důvod se na vztahy mezi těmito subkategoriemi podívat podrobněji.

Grafické znázornění č. 18, č. 19, č. 20 – myšlenková mapa získaných kategorií a subkategorií metodicko-tematické řady PORTRÉT. Posloužilo pro rozřídění důležitosti jednotlivých kategorií a subkategorií vygenerovaných v PC programu Maxqda. \*

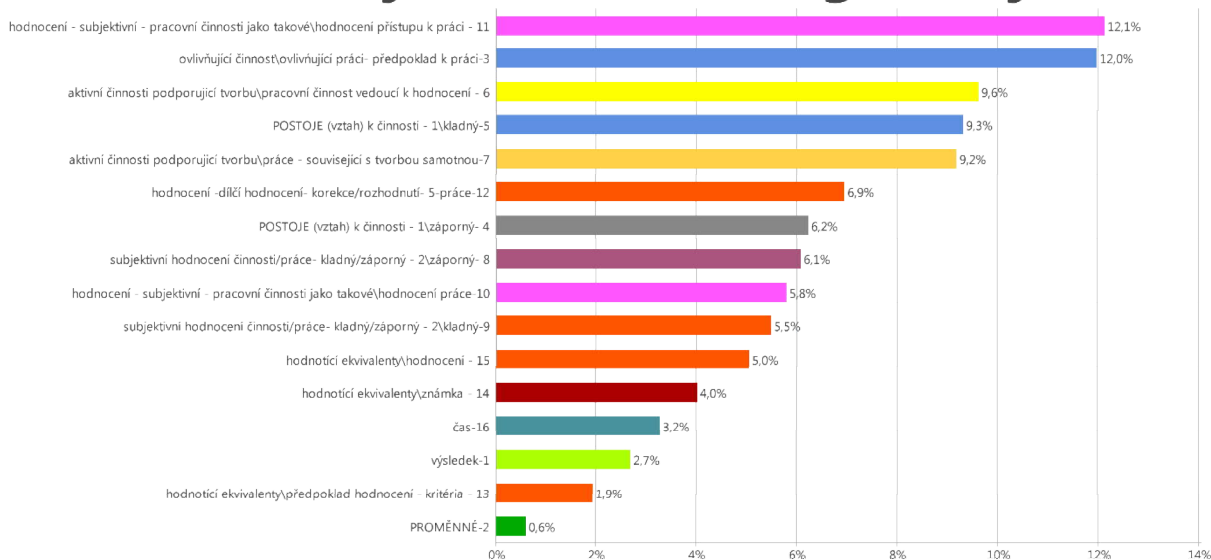


## 2013-2014- portrét - celek

\* Ukazuje důraz a posloupnost kategorií a subkategorií v jednotlivých letech – 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016. U školního roku 2013/2014 je přesah do školního roku 2014/2015, další ročník přesah také měl. Pouze poslední sledovaná skupina žáků projekt zpracovávala pouze ve svém osmém ročníku a nezačínala s prací na projektu, jež v ročníku sedmém jako dvě předchozí sledované skupiny žáků.

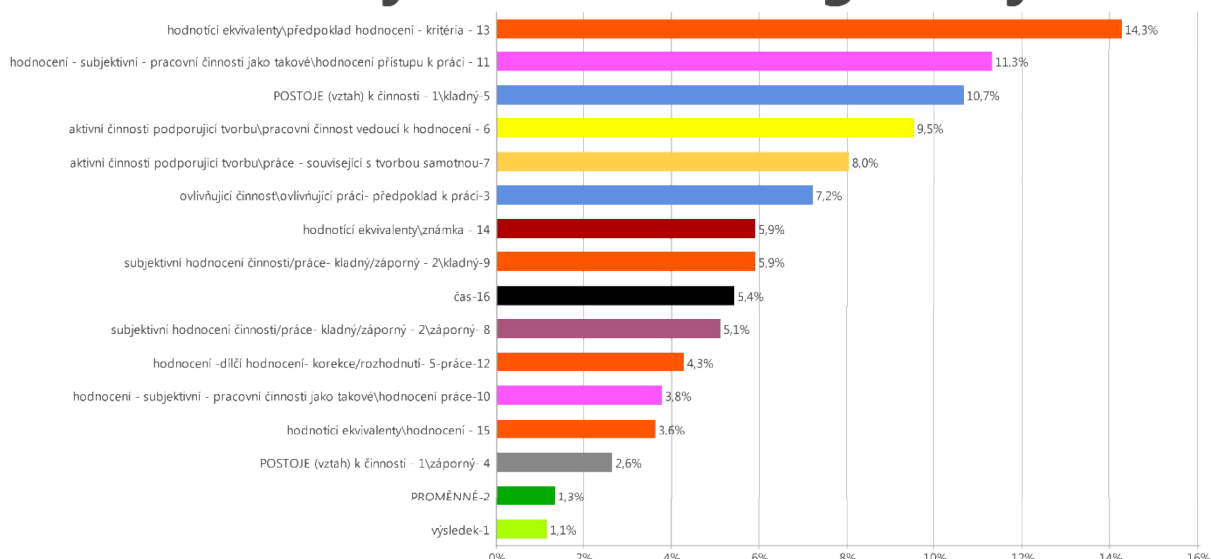
2014/2015 do školního roku 2013/2014 – a to v zadání metodicko – tematické řady a v práci na některých problémových úlohách.

## Všechny okódované segmenty



### 2014-2015-celek portrét

## Všechny okódované segmenty



### 2015-2016-celek portrét

Následující tabulka č. 14 porovnává pořadí jednotlivých subkategorií ve sledovaných školních letech včetně jejich pojmového obsahu. Lépe je tak možné porovnat preference a jejich posun v po sobě jdoucích školních letech. V tabulce je vždy uváděn název subkategorie a hned v zápětí je tato subkategorie doplněna o nejdůležitější pojmy, které ji charakterizují:

PORTRÉT		7.+8.třída		7.+8. třída		8.třída
	číslo subkat	2013/2014	číslo subkat.	2014/2015	číslo subkat	2015/2016
	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu/práci - související s tvorbou samotnou-</del>	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci	13	hodnotící ekvivalenty\předpoklad hodnocení - kritéria -
		DĚLÁ, UDĚLÁ, VYTVOŘIT		CHÁPU, MYSLÍM, NÁPAD, NECHÁPU, NESTÍHÁM, NEUDEĚLAT, NEUMĚT, NEZVLÁDNOUT, POVEDLO, SOUSTŘEDIT SE, STÍHAT, ZÁLEŽET, ZAPAMATOVAT, VYVODIT, ZAPOMENU, ZLEPŠIT, ZKAZIT,		KRITÉRIA, KVALITA, SPLNĚNO, STANOVENÝ, TERMÍN, ÚKOL, ZADÁNÍ
	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný	3	ovlivňující práci-předpoklad k práci	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci
		BAVÍ, LÍBÍ, UŽÍT SI		DONĚST, MYSLET, PŘIPRAVIT		DODRŽET, DOMLUVIT, CHÁPAT, NÁPAD, NESNAŽIL, NESPLNIL, NESTÍHAL, NEUDEĚLAL, POVEDENÉ, STIHL, ŠPATNĚ, UVĚDOMIT SI, VYJÁDRIT, ZÁLEŽET, ZAPOMENOUT
	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce-kladný/záporný - 2\kladný	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný
		PĚKNÉ, KRÁSNÉ, POVEDLO, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, VYDAŘILO, ZAJÍMAVÉ,		DODĚLAT, HOTOVÝ, NESTIHL, KONEČNĚ, OBHAJOBA, ODEVZDAT, ODFLÁKNOUT, PŘEDVĚST, ROZVRHNOUT,		BAVÍ, LÍBÍ, NADŠENÁ, POŘÁDNĚ, RADOST, RYCHLE, SNAHA, UŽILA
	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -
		NÁPAD, PODAŘILO, POCHOPIT (I NE), ŠPATNĚ, ZAPOMENOUT		BAVILO, LEPŠÍ, LÍBÍ, RYCHLE, SNAHA, SOUSTŘEDIT SE, UŽÍT SI		DODĚLAT, HOTOVÉ, NEDĚLÁ, NEDODAL, NESTIHNUL, NEODFLÁKL, NEDODĚLAL, OBHÁJIT,

						ODEVZDAT, ODFLÁKNOUT, PREZENTOVAT
	3	ovlivňující práci- <b>předpoklad k práci</b>	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu práce - související s tvorbou samotnou-</del>	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu práce - související s tvorbou samotnou-</del>
		MYSLET, NÁPAD, NEVĚDĚT		DĚLAT, PRACOVAT, UDĚLAT,		DĚLAT, UDĚLAT, ZPRACOVAT
	10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové <b>hodnocení práce</b>	12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové <b>dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/práce následná</b>	3	ovlivňující práci- <b>předpoklad k práci</b>
		LEHKÉ, JEDNODUCHÉ, NEZAUJME,		HLEDAT, ZMĚNIT, UVĚDOMIT SI, UPRAVIT, VÝBRAT, VYHODNOTIT, ZNOVA, ZOPAKOVAT, ZVLÁDNOUT		INSPIRACE, MYSLET, NÁPAD, NEVĚDĚT, PŘEMÝŠLET, PŘINĚST, PŘIPRAVIT, VYSVĚTLIT, ZAMYSLET
	12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové <b>dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/práce následná</b>	4	ovlivňující činnost <b>POSTOJ (vztah k činnosti - 1\záporný</b>	14	hodnotící ekvivalenty <b>\známka</b>
		DOPLNIT, VYBRAT, ZOPAKOVAT, HLEDAT, ZVLÁDNOUT, OPRAVIT		HROZNĚ, NAMÁHAVÉ, NENADCHLO, NEPOCHOPILA, NEPOVEDLO, NESTÍHAL, STRAŠNĚ, ŠPATNĚ, TĚŽKÉ,		1,2,3,4,5, ZNÁMKA
	13	hodnotící ekvivalenty <b>\předpoklad hodnocení - kritéria -</b>	8	subjektivní hodnocení 8činnosti/práce- kladný/záporný - 2\ <b>záporný</b>	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný - 2\ <b>kladný</b>
		SPLNIT, TERMÍN, ÚKOL, ZADÁNÍ,		BLBĚ, DIVNĚ, HROZNÝ, JEDNODUCHÝ, LENOST, NEBAVÍ, KATASTROFA, NUDA, STAŠNÝ, ŠTVALO, UNAVENÁ		FAJN, HEZKÉ, NEJHEZČÍ, PĚKNÉ, POVEDLO, SMYSLUPLNÉ, SPOKOJENÁ, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, ZAJÍMAVÉ
	15	hodnotící ekvivalenty <b>\hodnocení</b>	10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové <b>hodnocení práce</b>	16	čas
		DOBRÉ, HODNOTIT, POLOLETÍ, NEDOPADLO		BLBÁ, DLOUHÁ, DŮLEŽITÁ, JEDNODUCHÁ, LEHKÁ, NÁROČNÁ, NEOSLOVILO, TĚŽKÁ, NEJLEHČÍ, VÝSTIŽNÁ, ZAJÍMAVÁ, ZBYTEČNÁ, ZDLOUHABÁ,		ČAS, HODINA, TERMÍN, VČAS
	2	proměnná	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný - 2\ <b>kladný</b>	8	subjektivní hodnocení 8činnosti/práce- kladný/záporný - 2\ <b>záporný</b>
		EMOCE, FANTAZIE, UMĚT, VĚDĚT		FAJN, HEZKÉ, NEJHEZČÍ, POVEDLO,		HROZNĚ, NAMÁHAVÉ, NESTÍHAL, OBYČEJNĚ,

				SNADNÉ, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ZAJÍMAVÉ,		TĚŽKÉ, ŠPATNĚ, ZOUFALÝ
	4	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný	15	hodnotící ekvivalenty\hodnocení	12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení-korekce/rozhodnutí/práce následná
		HROZNÝ, NEBAVILO,		DOBŘE, DOBRÁ, HODNOCENO, OHODNOTIT		OPRAVA, POZMĚNIT, ROZDĚLIT, ROZHODNOUT, OPRAVIT, UVĚDOMIT SI, VYBRAT, VYZKOUŠET, ZNOVA, ZVLÁDNOUT
	8	subjektivní hodnocení činnosti/práce-kladný/záporný - 2\záporný	14	hodnotící ekvivalenty\známka	10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce
		HROZNÉ, NEPOCHOPIL, NESTÍHAL, SLOŽITÉ, ŠPATNĚ, TĚŽKÉ, ZOUFALÝ, OBYČEJNÝ		1,2,3,4,5, ZNÁMKU		DLOUHÁ, JEDNODUCHÁ, LEHKÁ, NÁROČNÁ, NEJHEZČÍ, OBTÍŽNÁ, SLOŽITÁ, SMYSLUPLNÁ, TĚŽKÁ, VÝSLEDEK, VSTIŽNÁ, ZDLOUHAVÁ,
	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -	16	čas	15	hodnotící ekvivalenty\hodnocení
		DODĚLAT, HOTOVÉ, NEDĚLÁ, NEDODAL, NESTIHNUL, NEODFLÁKL, NEDODĚLAL		DLOUHÝ, ČAS, DOBA, HODINA, STIHNOUT, ZABERE		DOBŘE, DOBRÝ, HODNOCENÍ, HODNOTIT
	14	hodnotící ekvivalenty\známka	1	výsledek	4	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný
		1, 2, 3, 4, 5,		DOPADLO, NAUČILA, ODPOVĚDI, UVĚDOMILA, ZJISTIT,		DEPRESIVNÍ, HORŠÍ, HROZNÉ, NEBAVILO, NUDNÉ, STRAŠNÉ, STAČÍ
	16	čas	13	hodnotící ekvivalenty\předpoklad hodnocení - kritéria -	2	proměnné
		TERMÍN		SPLNIL, ÚKOL, ZADÁNÍ,		DOVEDNOST, EMOCE, UMĚT, ZKUŠENOST, VĚDĚT
	1	xxxxxxx	2	proměnné	1	výsledek
				DOVEDNOSTI, EMOCE, UMÍ		DOPADLO, NAUČIL, SPLNIL, POCHOPIL, UVĚDOMIL SI

Tabulka č. 14 – seznam kategorií a subkategorií, jejich číselné pořadí podle tabulky č. 7, porovnání preferencí jednotlivých kategorií a subkategorií ve sledovaných školních letech u osmých tříd.

Dalším krokem pro přesnější představu bylo porovnání jednotlivých subkategorií v jejich procentuálních hodnotách.

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně..

číslo	kategorie, subkódy	2013/2014 hodnota v %	2014/2015 hodnota v %	2015/2016 hodnota v %
11	hodnocení přístupu k práci	10	12,1	11,3
5	ovlivňující činnost/postoj k činnosti/kladný	14,7	9,3	10,7
4	ovlivňující činnost/postoj činnosti/záporný	4,1	6,2	2,6
3	ovlivňující práci- předpoklad k práci	10	12	7,2
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	2,4	9,6	9,5
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /kladný	10,3	5,5	5,9
8	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /záporný	2,9	6,1	5,1
16	čas	1,2	3,2	5,4
13	hodnotící ekvivalenty/předpoklad hodnocení - kritéria	5,3	1,9	14,3
12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/práce následná	5,3	6,9	4,3
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce	6,5	5,8	3,8
15	hodnocení - závěrečné	5	5	3,6

Tabulka č. 15 – Srovnáním hodnotové váhy nejpreferovanějších kategorií a subkategorií před porovnáním pro vizualizaci získaných výsledků vycházející z tabulky č. 14 na str. 131

Jak ukázala tabulka pořadí jednotlivých kategorií a subkategorií, bylo na místě podívat se podrobněji na výskyt kategorií a subkategorií, u kterých se projevil nesoulad o víc jak dva procentní body. Porovnáním jednotlivých procentních bodů u kategorií a subkategorií ukázalo rozdílnost v procentních bodech u několika subkategorií, a to především ve školím roce 2014/2015. První subkategorií, která byla podrobněji přezkoumána, se stala subkategorie číslo 4: *subjektivní hodnocení činnosti/záporné*. A to hlavně v letech 2014/2015 a 2015/2016. Zde byl nárůst oproti roku 2013/2014 v roce 2014/2015 o 3,2 procentních bodů.

Podívala jsem se tedy blíže na situace, ve kterých se tento subkód vyskytoval: pro ilustraci uvádím texty žáků, které tuto situaci ozřejmily:



*„A taky bylo hrozné, že po takových deseti kresbách mi začaly docházet nápady, chápu, že jsem to měla střídat.“ (14-15-DV8-004)*

*„Něco jsme nafotili už minulý rok, ale ještě jsme si spoustu věcí dofotili, protože jich bylo hrozně málo“ (14-15-CH8V-202)*

*„Po těch prvních dvou hodinách jsem si to prošla a zjistila jsem, že mám hrozně moc stejných stylů“ (14-15-DV8-001)*

*„Tohle téma mě vůbec nebavilo a dobrý pocit z toho nemám, protože jsem to nestíhal a ani mě to nenadchlo“ (14-15-CH8V-201)*

*„Já třeba vím, že jsem měla všechny fotky nakřivo a strašně jsem to ostříhala.“ (14-15-DV8-047)*

*„Musím říct, že někdy jsem mněla chuť se na všechno vyprdnout protože fotit 5 fotek cca 90 min., to je vážně strašný.“ (14-15-DV8-048)*

*„..., ale těžké vybírat protože jsem měla hodně fotek“ (14-15-DV8-047)*

Stejný markantní rozdíl byl u subkategorie POSTOJ (vztah) k činnosti/záporný, ovšem skok mezi lety 2014-2015 a 2015-2016 a to o 2,6 bodu.

*„jsem asi nějaká divná a pokaždé to zapomenu. Nechápu to.“ (14-15-DV8-001)*

*„Kresba taky ušla a docela mě bavila, zvlášť když mi z toho vyšlo něco divného, co nebylo úplně normální“ (14-15-CH8V-201)*

*„některé věci se mi vážně dělat znovu nechtějí“ (14-15-CH8V-201)*

*„tak sem na sebe byla celkem našťvaná, že se na hodinách trochu nudím,“ (14-15-DV8-108)*

Lze konstatovat, že ve školním roce 2014/2015 negativní postoje ani negativní hodnocení se netýká přímo práce samotné, ale hodnocení svého přístupu.

U subkategorie číslo 9 - subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /kladný- byl po školním roce 2013/2014 propad u dalších ročníků ve školním roce 2014/2015 o 4,2 procentních bodů a ve školním roce 2015/2016 o 4,4 procentních bodů.

Ve školním roce 2013/2014 je tento subkód charakterizován fragmenty - PĚKNÉ, KRÁSNÉ, POVEDLO, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, VYDAŘILO, ZAJÍMAVÉ. V dalších školních letech FAJN, HEZKÉ, NEJHEZČÍ, POVEDLO, SNADNÉ, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ZAJÍMAVÉ, a FAJN, HEZKÉ, NEJHEZČÍ, PĚKNÉ, POVEDLO, SMYSLUPLNÉ, SPOKOJENÁ, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, ZAJÍMAVÉ. U posledního školního roku tento výkyv

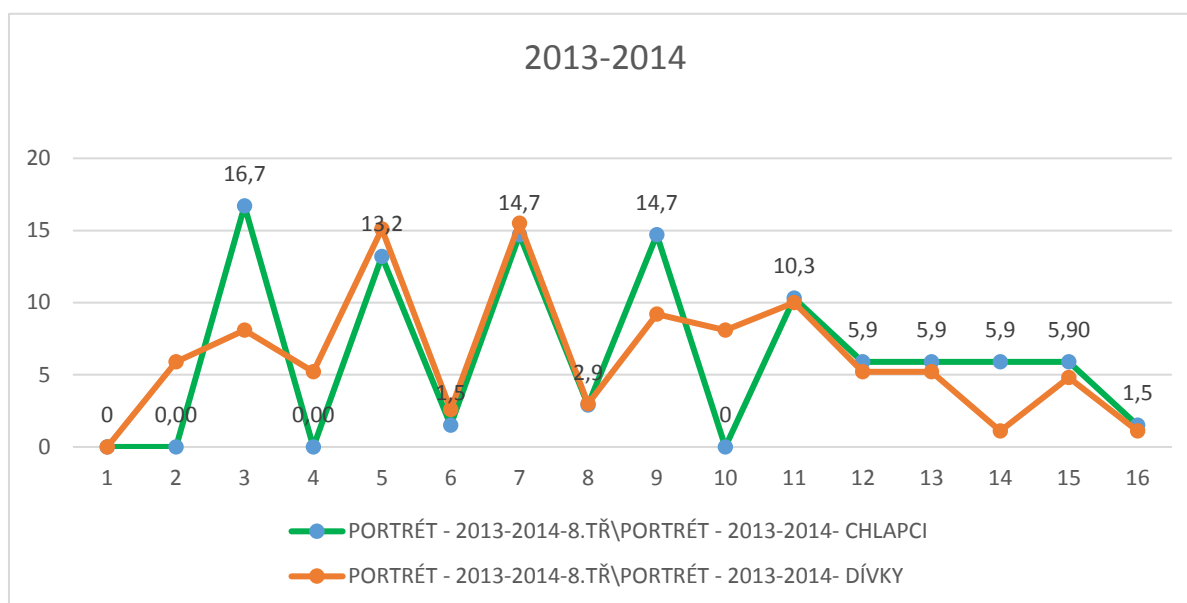
byl spojen se zadáním, které se orientovalo i na kritéria, které by žáci použili u hodnocení tohoto projektu, tedy frekvence výskytu orientace na subjektivní hodnocení vlastní práce byla apriori menší.

Školní rok 2014/2015 se vyznačoval zvýšeným výskytem hodnocení dané práce v negativní poloze. Tato poloha se však týkala určitého kritického pohledu na vlastní přístup k danému problému a jeho řešení. Je také znatelný posun v žákovských postojích k práci samotné.

**Projekt Portrét** byl vyučován podle již přesně dané struktury jednotlivých problémových úloh, která byla upravena na základě provedené didaktické analýzy učiva. Porovnáním prvních 5 subkategorií je zřejmé, že se mění přístup žáků k jejich práci, kladou již důraz na své postoje a svůj přístup k danému problému, přestávají řešit otázku líbí/nelíbí a oproti předvýzkumu i otázku postojů pedagoga. ***Subkategorie číslo 11: hodnocení přístupu k práci se stává hlavní.*** Jelikož v posledním zkoumaném roce jsem po žácích chtěla, aby uvedli i kritéria, podle kterých by měla být jejich práce v závěru hodnocena, tak tato subkategorie je logicky na prvním místě. Ovšem poté hned přebírá své místo subkategorie hodnocení přístupu k vlastní práci.

Následující grafická znázornění komparace výsledků dívky x chlapci je zobrazeno v procentuálních hodnotách, nikoli v hodnotách numerických, aby byla dodržena validita orientačního porovnání. Jde o relativní umístění vzhledem k ostatním posuzovaným hodnotám na stupnici do hodnoty 100 k základnímu referenčnímu vzorku - 10 u dívek a 2 u chlapců. Je tedy v procentech vyjádřeno, kolik procent která skupina věnovala určité kategorii. Tímto způsobem budou porovnávány i výsledky jednotlivých ročníků.

Data jsem porovnávala jak z pohledu roků, tak i z pohledu dívky x chlapci. **Genderová otázka** je dnes velmi aktuální. Společenská orientace na osobní identitu a role, které ve společnosti zastáváme, můžeme jej také chápat jako „společenský konstrukt“, který je určován kulturou společnosti, jeho pravidly, představami. Je na místě zmínit, že postoje a sociální návyky jsou značně ovlivněny chováním stejného pohlaví jak v rodině, tak i v sociálně - kulturním okolí rodiny. Na počtu přihlášených chlapců a dívek se toto genderovo - sociální pole ukazuje. Pro dívky je to vhodné téma pro studium na základní škole.



Grafické znázornění č. 21 – grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady PORTRÉT, školní rok 2013/2014

Grafické znázornění č. 21 ukazuje pro lepší představu hodnoty jednotlivých preferovaných subkategorií ve vizuální podobě. Následný text je orientován na jejich základní pojmový obsah:

*Subkategorie číslo 3 – vykazuje nárůst u chlapců - ovlivňující práci - předpoklad k práci - MYSLET, NÁPAD, NEVĚDĚT (z pohledu obtížnosti)*

*Subkategorie číslo 9 – nárůst u chlapců – subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný/záporný /kladný - LEHKÉ, JEDNODUCHÉ, NEZAUJME,*

*Subkategorie číslo 10 – vykazuje propad u chlapců - hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce - PĚKNÉ, KRÁSNÉ, POVEDLO, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, VYDAŘILO, ZAJÍMAVÉ.*

Ilustrativní ukázky z textu žáků dokládají subjektivní postoje žáků na danou problematiku:

*„Ze začátku to byla celkem legrace, ale po několika mnoha fotkách jsem už byl zoufalý, protože jsem nevěděl už, jak se tvářit“ (13-14-CH8V-235- PORTRÉT)*

*„Zhodnotím se tím, že jsem se opět dozvěděl podstatné informace, že je fotografický portrét skoro všude, takže si myslím, že jsem práci splnil.“ (13-14-CH8V-234- PORTRÉT)*

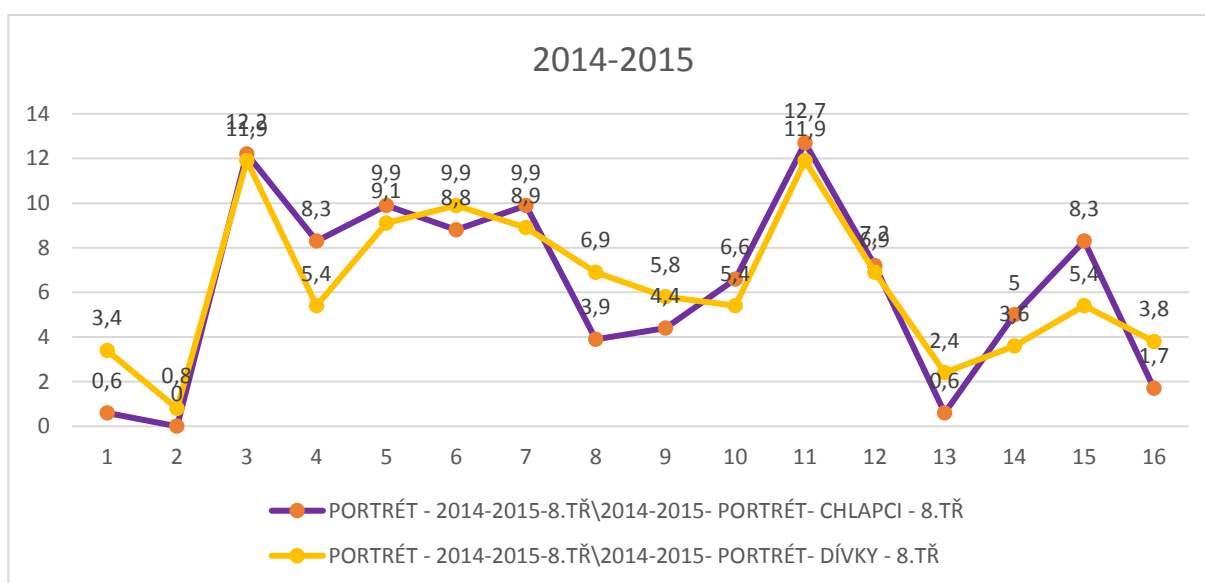
Tento výsledek ovlivňuje i skutečnost, že chlapci odpovídali pouze dva, ale pro orientaci ve vnímání práce a sledování pohledů je toto srovnání dostatečné.

Tato metodicko – tematická řada se sledovala tento školní rok v osmém ročníku podrobněji poprvé. Je pravdou, že nutnost analýz mi přinesla výsledky hlavně v práci, jelikož jsem měla možnost prozkoumat pozadí zadaných problémových úloh, měnit další rok počet odevzdaných

prací pro základní výběr. Ten jsme první sledovaný rok po dohodě se žáky v návaznosti na délku potřebné časové dotace zúžili. Kresebný portrét se obsahově v samotném zadání ustálil na orientaci žáků přim jejich realizaci k vnitřnímu výpovědnímu obsahu portréту, **kterým vědomě konstruovali vizuální sdělení**. První sledovaný rok se motivační kategorie věnovaly pouze rozhovoru nad vnitřním obsahem portréту – masky - obličej, o čem vypovídá, co nám sděluje. V dalších sledovaných školních letech jsem tyto motivační kategorie doplnila o citáty vyjadřující jak vnímání, tak vztah k portréту a k jeho komunikačním aspektům. Další rok jsem citáty vynechala a nechala žáky určit emoci, kterou budou fotografovat a snažit se fotografií vyjádřit.

Dívky více používají „emotikony“ (☺☺☹ převzato od smajlíků, kterými lze dávat najevo své emoce) a téma líbí, skvělé, hezké, chlapci jsou v takovém to hodnocení střízlivější a více „nad věcí“. Zajímavá je také vyšší orientace chlapců na známky (4,8 procentních bodů, které dívky zcela nezajímaly 1 procentní bod).

Grafické znázornění č. 22 ukazuje posun oproti prvnímu sledovanému školnímu roku. Je vidět vyrovnané posuzování jednotlivých kategorií, a to jak z pohledu dívek, tak z pohledu chlapců.



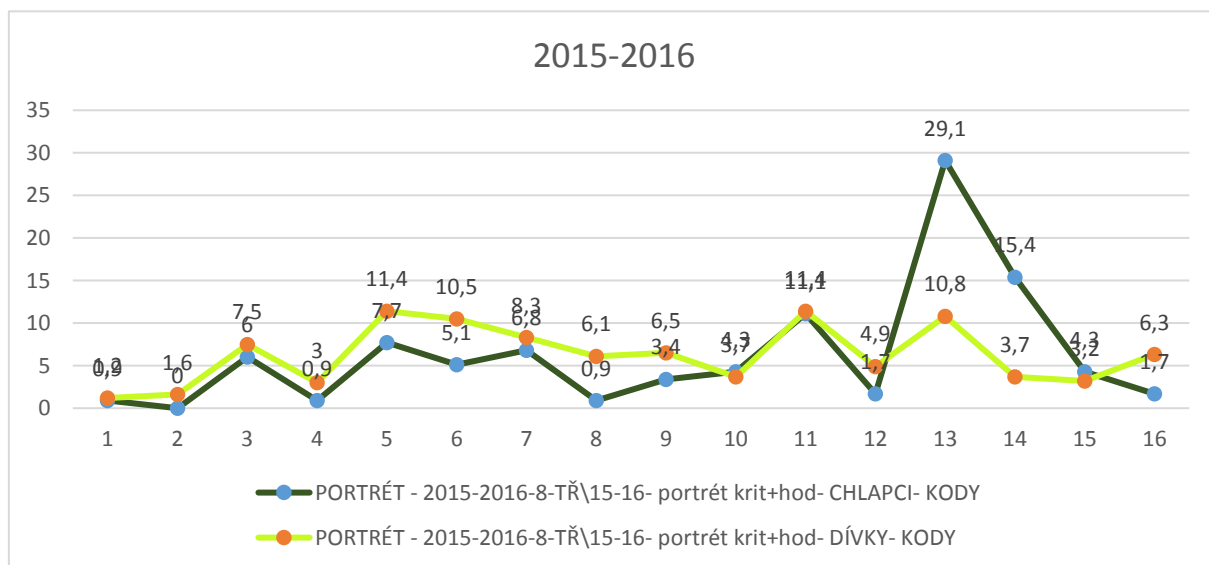
Grafické znázornění č. 22 - grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko - tematické řady PORTRÉT, školní rok 2014/2015

Největší důraz žáci kladou na *subkategorii číslo 11 hodnocení vlastního přístupu k práci* (12,1 procentuálních bodů), tuto subkategorii charakterizují fragmenty, jako MYSLÍM, NÁPAD, SOUSTŘEDIT SE. Další důležitou *subkategorii číslo 3 jsou činnosti, které práci ovlivní*, pokud

se jimi žáci nebudou zabývat – vycházející z přípravy na vyučování (12 procentuálních bodů), která je charakterizována fragmenty DONĚST, PŘIPRAVIT. Další subkategorii, která anticipuje nový přístup k řešenému předloženému problému a axiologický posun v postojích je důraz na dokončení práce, na její dobré rozvržení je *subkategorie č. 6* : (9,6 procentuálních bodů) *pracovní činnost vedoucí k hodnocení* – tady si žáci dokáží uvědomovat a ohodnotit situace, které dokončení práce ovlivní a tuto subkategorii charakterizují pojmy, které předurčují úroveň závěrečného hodnocení. Jsou zde zastoupeny fragmenty: DODĚLAT, DOKONČIT, OBHÁJIT, PŘEDVÉST.

Žáci mají tendenci hodnotit i své postoje k zadané práci, a to jak v kladné nebo záporné polaritě. Je to přirozené, že co mne nebaví, to dělat nechci. Nebo alespoň to nechci dělat pořádně. Ovšem posunutí kladné hodnotové polarity na 4. místo je změna zaznamenaná oproti dřívějším ročníkům osmých tříd, které tento projekt také plnily jako svoji žákovskou práci. *Subkategorie číslo 5* (zastoupená 9,3 procentuálními body): *ovlivňující činnost/postoj k činnosti/kladný*, je pozitivní změnou.

Z grafického záznamu č. 23 je patrný soulad jednotlivých kategorií a subkategorií kromě subkategorie *číslo 13 – kritéria hodnocení* a subkategorie *číslo 14 známky*, na které se zaměřili chlapci ve svém sebehodnocení ve smyslu konečné známky za splnění a to i se zodpovězením otázky proč, jak ukazují základní fragmenty v subkategorii kritéria a známka - KRITÉRIA, KVALITA, SPLNĚNO, STANOVENÝ, TERMÍN, ÚKOL, ZADÁNÍ, ZNÁMKA. Tento výsledek byl ovlivněn zadáním sebehodnocení, které tento požadavek na kritéria hodnocení a na stupeň závěrečného hodnocení zadávala.

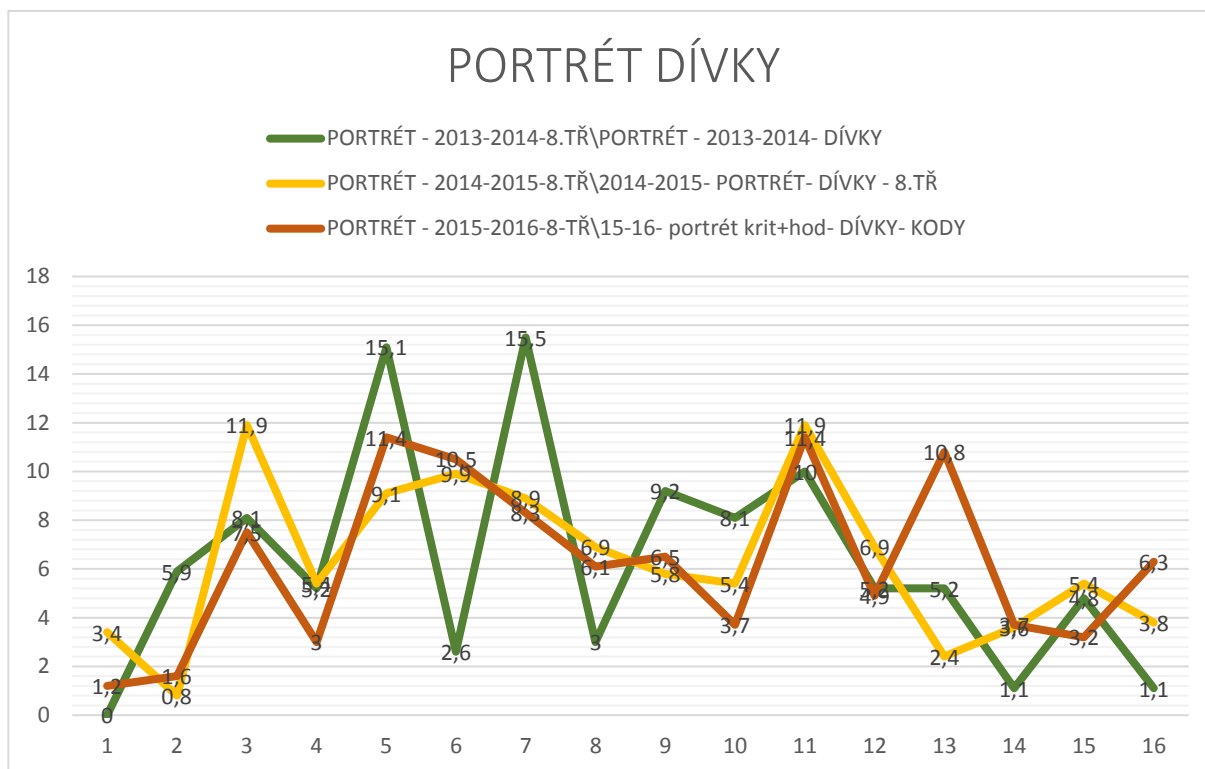


Grafické znázornění č. 23 – grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady projektu Portrét, školní rok 2015/2016

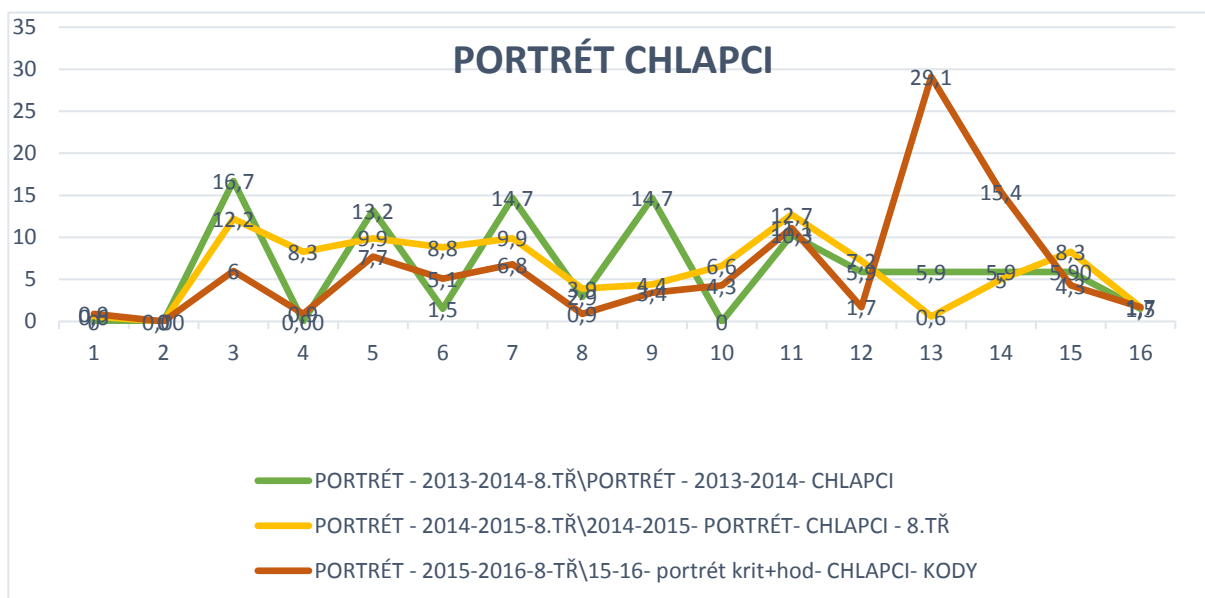
Z grafického záznamu č. 24 a č. 25 na str. 139 je patrné, že se kategorie a subkategorie ve svém rozložení poslední dva sledované ročníky sobě navzájem blíží - jejich rozložení je konstantní v závislosti na důraz u rozložení v oblasti procentuálních bodů. Zřetelná odlišnost u subkategorie *číslo 13: kritéria hodnocení* a *číslo 14: závěrečná známka* byla ovlivněna obsahem zadání sebehodnocení a není tedy tato anomálie relevantní vůči výsledku v dalších sledovaných letech.

Nejvíce se k sobě přibližují výstupy v *subkategorii číslo 11 – hodnocení přístupu k práci*, což ukazuje na splnění obsahu zadání, tedy **SEBEHODNOCENÍ VLASTNÍ PRÁCE A PŘÍSTUPU K NÍ SAMOTNÉ**. Také dokládá, že v druhém a třetím sledovaném školním roce se jednotlivé subkategorie a jejich preference sobě navzájem blíží. Tedy je patrné, že se hodnotové postoje žáků svojí orientací usadily na stejných preferovaných hodnotách.

Grafická znázornění jsou vložena až na následující stránku z důvodu možnosti přehlednějšího vizuálního porovnání výsledků v jednotlivých grafech.



Grafické znázornění č. 24 a 25 - grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady PORTRÉT, všechny tři sledované školní roky v osmých třídách.

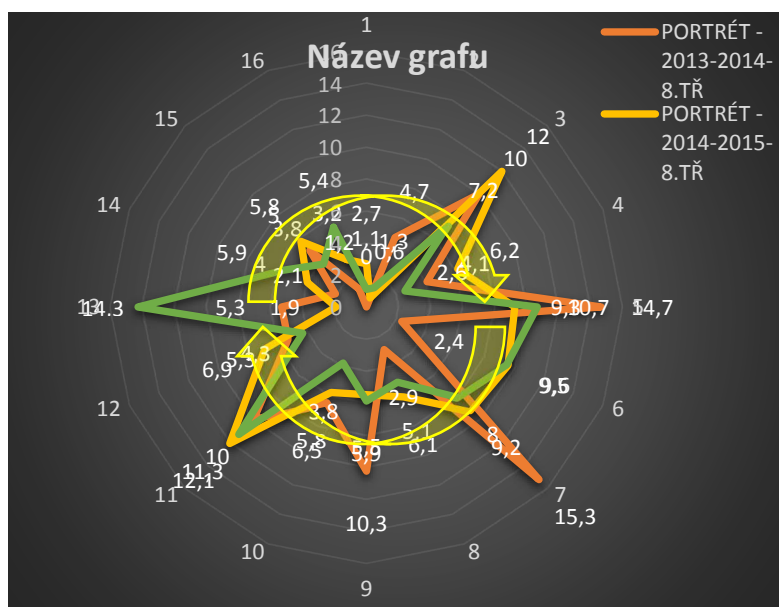


### 5.5.4 Závěrečné shrnutí analýzy dat projektu Portrét

Celkově je tedy patrné, že se žáci orientují v sebehodnocení na práci samotnou, sledují ji z více hledisek, nejvíce je však zajímavá hodnocení přístupu k práci samotné, činnosti, které vedou k práci samotné, tedy jejich přístup k vyučování a příprava na práci samotnou, jelikož si jsou vědomi faktu, že bez materiálu a pomůcek nic neudělají. Lze konstatovat, že jsou schopni zhodnotit situaci, za kterých jejich práce může probíhat a za kterých nikoli. To je zároveň odpověď na **DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?**

Energie vyučovací hodiny (grafické znázornění č. 26) cirkuluje uvnitř celého edukačního procesu s výrazným posílením, AKTIVIZACÍ subkategorie číslo 11: *hodnocení přístupu k práci*, s kladným postojem k práci samotné, kdy oblast negativních postojů je posunuta do polohy kritiky vlastního přístupu a okolností, které k tomuto postoji vedou. Celý proces uvádí do pohybu subkategorii číslo 12: *korekci a dílčích rozhodnutí*. Subkategorie číslo 7 se týká popisu pracovní činnosti a subkategorie číslo 10 hodnotí práci, která je zadaná a ukazuje se, že žáci chtějí znát smysl zadané činnosti a cítit se uvnitř spokojeně, nikoli pod tlakem, který jsem uměle vyvolávala určením počtu odevzdaných kreseb a fotografií. Hodnotí však v závěru zvládnutí této situace jako přínosné a jsou se sebou díky tomu spokojeni: „nakonec jsem to zvládl dodělat“.

Subkategorie ČASU je při přesunu odpovědnosti za žáky, vnímána jako závazné kritérium, přestává být limitující, ale určující v procesu plánování projektu. Stává se tedy jedním z potřebných kritérií, které žáci potřebují jako rámec pro strukturalizaci práce na dané časové období.



Jak ukazuje grafické znázornění číslo 26, dynamika vyučovacího procesu je charakterizována přístupem k práci a postoji žáků k témuž.

Grafické znázornění č. 26 - porovnání celkové situace rozložení jednotlivých situací metodicko-tematické řady Portrét



Pokud si pět váhově nejsilnějších subkategorií v jejich procentuální hodnotě poskládáme a vypíšeme si hlavní fragmenty, které je charakterizují ve školním roce 2013/2014:

Obsah jednotlivých subkategorií v následujícím textu pomocí fragmentů je uváděn pouze pro lepší orientaci v následujících interpretacích. Tento postup analýzy je dodržen v celém následujícím interpretačním textu: nejdříve jsou u jednotlivých subkategorií uvedeny získané obsahové fragmenty, které je obsahově charakterizují podle žáků (tedy byly získány analýzou žakovských textů), poté je přistoupeno k interpretaci pomocí techniky „analytického příběhu“.

*Subkategorie číslo 7: aktivní činnost/práce samotná: DĚLÁ, UDĚLÁ, VYTVOŘIT*

*Subkategorie číslo 5: postoj k činnosti/kladný: BAVÍ, LÍBÍ, UŽÍT SI*

*Subkategorie číslo 9: subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný/kladný: PĚKNÉ, KRÁSNÉ, POVEDLO, SPOKOJEN, SPRÁVNĚ, ÚSPĚŠNĚ, VYDAŘILO, ZAJÍMAVÉ.*

*Subkategorie číslo 11: hodnocení přístupu k práci: NÁPAD, PODAŘILO, POCHOPIT (I NE), ŠPATNÉ, ZAPOMEMOUT*

*Subkategorie číslo 3: ovlivňující práci - předpoklad k práci: MYSLET, NÁPAD, NEVĚDĚT (z pohledu obtížnosti)*

*Subkategorie číslo 10: hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce: LEHKÉ, JEDNODUCHÉ, NEZAUJME.*

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotlicí linie**. [Porovnej (ŠKVAŘÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

**Můžeme interpretovat tato zjištění tak, že ve školním roce 2013/2014 žáci vnímají svojí práci na projektu PORTRÉT následovně:**

**POKUD PRACUJI A PRÁCE MNE BAVÍ, POVEDE SE MI. JSEM SPOKOJENÁ/Ý. TO OVLIVŇUJE NÁPAD A PŘÍSTUP K PRÁCI, JESTLI SE JÍ VĚNUJI A MYSLÍM, NEČEKÁM, ZDA MI NĚKDO PORADÍ. PRÁCE JE PAK JEDNODUCHÁ, I KDYŽ MNE TŘEBA NEZAUJME.**

Stejný postup převyprávění obsahu výpovědí do podoby výstupu v roce 2014/2015:

*Subkategorie číslo 11: hodnocení přístupu k práci:* CHÁPU, MYSLÍM, NÁPAD, NECHÁPU, NESTÍHÁM, NEUDĚLAT, NEUMĚT, NEZVLÁDNOUT, POVEDLO, SOUSTŘEDIT SE, STÍHAT, ZÁLEŽET, ZAPAMATOVAT, VYVODIT, ZAPOMENU, ZLEPŠIT, ZKAZIT,

*Subkategorie číslo 3: ovlivňující práci - předpoklad k práci:* DONĚST, MYSLET, PŘIPRAVIT

*Subkategorie číslo 6: pracovní činnost vedoucí k hodnocení:* DODĚLAT, HOTOVÝ, NESTIHL, KONEČNÉ, OBHAJOBA, ODEVZDAT, ODFLÁKNOUT, PŘEDVĚST, ROZVRHNOUT,

*Subkategorie číslo 5: postoj k činnosti/kladný:* BAVILO, LEPŠÍ, LÍBÍ, RYCHLE, SNAHA, SOUSTŘEDIT SE, UŽÍT SI

*Subkategorie číslo 7: aktivní činnost/práce samotná:* DĚLAT, PRACOVAT, UDĚLAT,

**Můžeme zkonstatovat, že tento postup přinesl po převyprávění příběhu následující interpretační obsah pro školní rok 2014/2015**

**JESTLIŽE PŘEMÝŠLÍM NAD TÍM, CO MÁM DĚLAT A PRÁCI SE VĚNUJI, MÁM PŘÍSTUP K PRÁCI, KTERÝ JI NEBRZDÍ, ROZVRHNU SI JÍ A VČAS JÍ ODEVZDÁM, PRÁCE MNE BAVÍ, PROTO JI DĚLÁM.**

U školního roku 2015/2016 jsme získali z jednotlivých základních pojmů, které obsahují v procentuální váhové hodnotě, nejsilnější subkategorie:

*Subkategorie číslo 13: hodnotící kritéria:* KRITÉRIA, KVALITA, SPLNĚNO, STANOVENÝ, TERMÍN, ÚKOL, ZADÁNÍ

*Subkategorie číslo 11: hodnocení přístupu k práci:* DODRŽET, DOMLUVIT, CHÁPAT, NÁPAD, NESNAŽIL, NESPLNIL, NESTÍHAL, NEUDĚLAL, POVEDENÉ, STIHL, ŠPATNĚ, UVĚDOMIT SI, VYJÁDŘIT, ZÁLEŽET, ZAPOMENOUT

*Subkategorie číslo 5: postoj k činnosti/kladný:* BAVÍ, LÍBÍ, NADŠENÁ, POŘÁDNĚ, RADOST, RYCHLE, SNAHA, UŽILA

*Subkategorie číslo 6: pracovní činnost vedoucí k hodnocení:* DODĚLAT, HOTOVÉ, NEDĚLÁ, NEDODAL, NESTIHNUL, NEODFLÁKL, NEDODĚLAL, OBHÁJIT, ODEVZDAT, ODFLÁKNOUT, PREZENTOVAT

*Subkategorie číslo 7: aktivní činnost/práce samotná:* DĚLAT, UDĚLAT, ZPRACOVAT

Vychází nám následující charakteristika projektu Portrét ve školním roce 2015/2016 interpretační obsahová rovina následovně:

JESTLIŽE DODRŽÍM PŘEDEM STANOVENÁ KRITÉRIA A PRÁCI SE VĚNUJI, PRACUJI RÁDA A PRÁCE MNE BAVÍ. TO VEDE K TOMU, ŽE PRÁCI DODĚLÁM. JELIKOŽ PRACUJI.

Je tedy zřejmé, že nově strukturovaná metoda výuky orientovaná na problémovou metodu výuky, zaměřenou na rozvíjení kritického myšlení, **sebou nese nové postoje žáků k dané výuce**. Žáci přejímají zodpovědnost za svojí práci a uvědomují si kritické situace, které jsou schopni vygenerovat a zhodnotit. Tyto kritické body, které určují dynamiku pracovního procesu, nevnímají negativně, používají je k rekapitulaci svého postupu a k reorganizaci a restrukturalizaci dalšího postupu ve své práci. Učitel v tomto procesu není zahrnut. Je tedy prokázáno, že pedagogická činnost v procesu práce a výuky je skrytá, podporující. Nenarušuje však samotnou činnost žáků.

To, že tato metodicko – tematická řada byla odučena a prezentována za rozšířenou výuku neznamená, že ji nelze aplikovat do běžné výuky výtvarné výchovy na základních školách – je možné vyhledat portréty – fotografie na internetu do jednotlivých emočních kategorií, kresba je bez problémů možná, doporučuji pouze snížení počtu odevzdaných kreseb.

Pokud se držíme analýzy textu a novému vykrystalizovanému obsahu, základním hodnotícím kritériem se stává hodnocení přístupu k práci, které je přímo ovlivněno postoji žáků, charakterizující jejich přístup a přípravu.

**Odpovědi na výzkumné otázky sledující tři základní oblasti výzkumu, které jsou:**

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

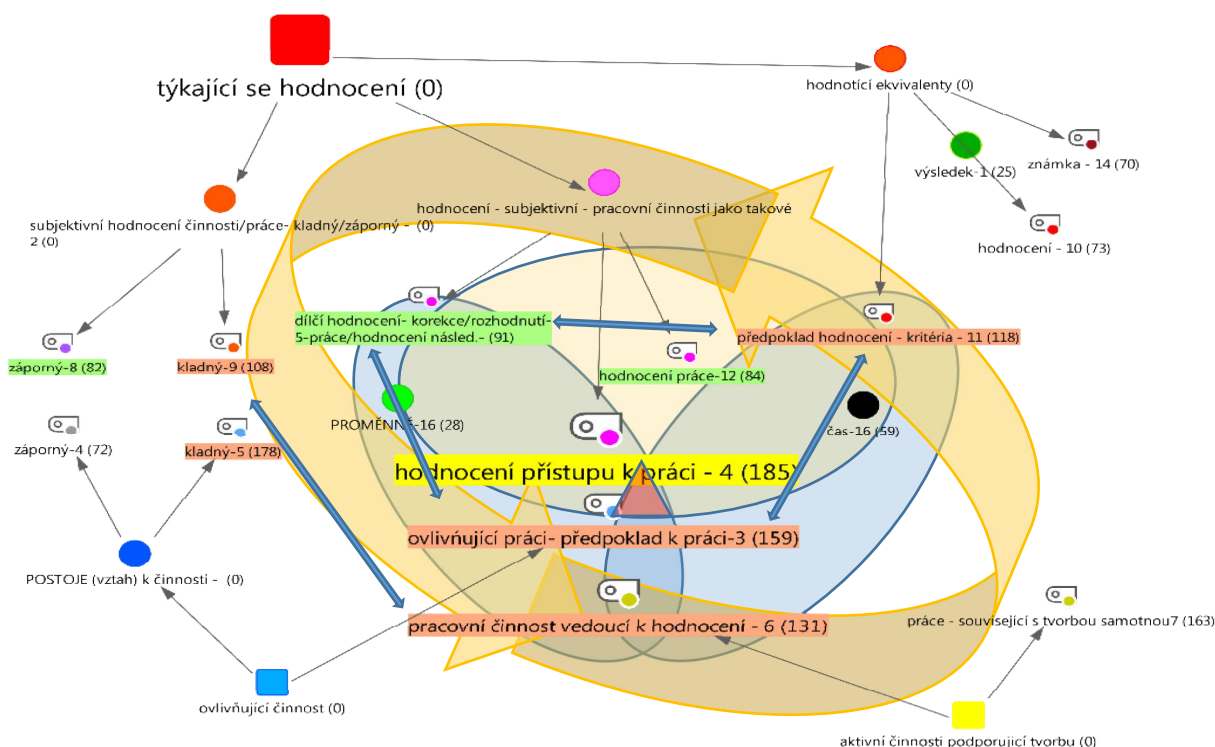
*DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

Grafické znázornění ukazuje **vztahy** mezi jednotlivými postoji žáků ve výuce samotné, pokud je orientovaná na jejich řešení zadané problémové úlohy. Projevuje se, že uvnitř problémové výuky žáci **přebírají zodpovědnost za svojí práci. Hodnotí svůj přístup k zpracování úloh, hodnotí svojí přípravu na zpracování a dokončení zadané práce.**

Jak ukazují vnitřní interpretační obsahy textů, je přístup žáků k práci podmíněn kladným postojem, který k práci získávají, protože se jí věnují uvnitř, nikoli vně vyučovacího procesu. To ukazuje, že jsou plněny základní klíčové kompetence, které jsou hlavním cílem vyučovacího procesu. Tedy můžeme říct, že dynamika vyučovacího procesu je přímo úměrně ovlivněna postoji žáků k a uvnitř zadané výtvarné úlohy.

## PROJEKT PORTRÉT



Grafické znázornění č. 27 – myšlenková mapa získaných kategorií a subkategorií metodicko- tematické řady projektu Portrét

Jak je zřejmé z výsledné myšlenkové mapy vztahů projektu Portrét č. 26, je posílena i subkategorie číslo 12: *dílčí hodnocení, korekce*, která je hybnou silou celého procesu uvnitř vyučování. Jsou nesporně rozvíjeny kompetence pracovní a kompetence k učení. Tyto kompetence mají svůj obsah v hledání netradičních a nových, vlastních způsobů řešení. Je posílena kompetence plánování řešení a kompetence řešení problému.

Žáci jsou schopni posoudit řešení výtvarné úlohy a aplikovat řešení. Rozvíjí se u nich kompetence ke korekci řešení, pokud nevyhovuje jimi očekávanému výsledku, tedy nevede

k jejich nastavenému cíli. K základnímu průniku dochází kolem subkategorie *číslo 4: hodnocení přístupu k práci*, která ukazuje na **převzetí zodpovědnosti za svoji vlastní práci**. A odpovídá to na ***DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?***

Kompetence komunikativní, které jsou obsaženy v práci s informacemi. Učí se a rozvíjí svoji schopnost písemného a ústního projevu, který jim nečiní problém. Při obhajobě jsou schopni použít oborovou terminologii.

Pro ilustraci uvádím výpověď žákyně z letošního roku, když popisovala změnu barvy ve svém pokoji: „*Měla jsem tam růžovou a všude samé plakáty. Ted' jsme vše sundali a pokoj bíle vymalovali. A ten prostor se najednou otevřel a vyprázdnil. Tak řeším, jak jej zabydlím, jelikož je ten prostor moc velký.*“

### **5.5.5 Kritéria hodnocení vygenerovaná žáky a kritéria hodnocení vygenerovaná pedagogem (porovnání)**

Odpověď na ***DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?***

A) – základní kategorie a subkategorie **a jejich obsahové zastoupení ve fragmentech.**

Determinující fragmenty jednotlivých kategorií a subkategorií nám ukazují řadu smysluplných pojmů, které charakterizují možná kritéria pro jednotlivé osmé ročníky ve třech navazujících letech, podle nichž lze diferencovat představu žáků o závěrečném hodnocení pro zadaný problémový úkol Portrét sestávající z několika dílčích problémových úloh.

#### **2013/2014:**

Dělá, udělá, vytvořit, správně, úspěšně, vydařilo, zajímavé, nápad, zapomenout, myslet, splnit, termín, úkol, zadání, dobré, nedopadlo, fantazie, umět, vědět, dodělat, hotové, nedělá, nedodal, nestihnul, neodflákl, nedodělal, termín.

#### **2014/2015:**

Myslím, nápad, nechápu, nestíhám, neudělat, povedlo, soustředit se, záležet, zapamatovat, vyvodit, zlepšit, zkazit, donést, myslet, připravit, dodělat, hotový, nestihl, obhajoba, odevzdat, odfláknout, předvést, rozvrhnout, snaha, soustředit se, dělat, pracovat, udělat, zvládnout, špatně, blbě, lenost, správně, stihnout, splnil, úkol, zadání.

#### **2015/2016:**

Kvalita, splněno, stanovený, termín, úkol, zadání, dodržet, nápad, nesnažil, nesplnil, nestíhal, neudělal, stihl, zapomenou, snaha, dodělat, hotové, nedělá, nedodal, nestihnul, neodflákl, obhájit, odevzdat, odfláknout, prezentovat, dělat, udělat, zpracovat, myslet, nápad, přemýšlet, přinést, připravit, vysvětlit, zamyslet, povedlo, správně, zajímavé, termín, včas, obyčejné, oprava, výsledek, výstižná, splnil.

## **B) Kritéria z pohledu žáků:**

Z těchto vygenerovaných základních pojmů lze implementovat následující kritéria hodnocení:

- hodnocení přístupu k práci – dodržení termínu závěrečného odevzdání, dodržení zadání,
- zodpovědnost za svojí práci - dokončit práci, příprava na hodinu, nezapomínat na potřebný materiál a podklady pro práci, oprava práce (aktivní přístup), pečlivost, práce v hodinách (nebýt líný a nebavit se), snaha,
- hodnocení výkonu žáka/dovednosti - hotová celá práce, úprava a poctivost práce, obhajoba a prezentace práce (vysvětlení), zpracování práce (kvalita), zpracování práce (správně technicky), výsledek
- hodnocení tvořivosti – nápad, zamyslet se – vymyslet a sestavit originální řešení (zajímavé), výstižnost zpracování tématu, fantazie

## **C) Kritéria z pohledu pedagoga: <sup>20</sup>**

---

<sup>20</sup> Kritéria hodnocení ve výtvarné výchově při výuce na základní škole, kde vyučuji, vychází ze tří okruhů – hledisek rozvoje osobnosti žáka obsažených ve vytvořeném školním ŠVP. Podkladem ke tvorbě ŠVP pro výtvarnou výchovu byly před deseti lety alternativní osnovy B autorů Vančát, Kitzbergerová, Fulková a osnovy, platné od d 1. 9. 2001.

### **1. Hledisko procesu rozvíjení osobnosti žáka v jejích strukturálních vazbách**

– v rovině senzuálně (smyslově) somatické (tělesné), v rovině psychické a v rovině sociální. Žák sám je subjekt, který si při interpretaci obrazu v interakci s okolím utváří vlastní obraz reality.

#### **A/ Rozvíjení smyslové citlivosti:**

*1- prvky vizuálně obrazného vyjádření, 2 - uspořádání objektů do celků, 3 - reflexe a vztahy zrakového vnímání k vnímání ostatními smysly, 4 - smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření*

#### **B/ uplatňování subjektivity:**

*1- prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností, 2 - typy vizuálně obrazných vyjádření, 3 - přístupy k vizuálně obrazným vyjádřením*

#### **C- ověřování komunikačních účinků:**

*1 - osobní postoj v komunikaci - rozdílné interpretace a jejich důvody, 2 - komunikační obsah vizuálně obrazných vyjádření – komunikace v rodině, se spolužáky, vysvětlování výsledků tvorby, 3 - proměny komunikačního obsahu – záměry tvorby a proměny obsahu*

**2. Hledisko obrazových znakových prostředků.** Rozklížení soustavy kodifikovaných znakových systémů- je potřeba žáky naučit s těmito znakovými systémy pracovat a rozklíčovat jejich často skrytý obsah.

Na začátku zadaného projektu Portrét došlo k didaktické analýze učiva, která ukázala základní předpokládaná hodnotící kritéria pro tento projekt.

### **1. pedagogické hledisko:**

- Odevzdání práce ve stanoveném termínu
- odevzdání všech zadaných složek
- estetická úroveň adjustace
- způsob slovní obhajoby: komunikace se spolužáky, prezentace a představení práce (adjustace), vystavení práce v prostorách školy
- způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
- mnohost zajímavých přijatelných řešení
- komplexnost řešení
- originalita řešení
- důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh,

### **2. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh:**

- technické zpracování jednotlivých úloh, použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky
- práce s informacemi, výběr a použití
- správné třídění digitálních záznamů

Pokud si vložíme jednotlivá hodnotící kritéria do tabulky vedle sebe, je možná komparace jednotlivých výsledků. Tuto komparaci ukazuje následující tabulka č. 16:

---

A. Manipulace s objekty, B. Pohyb vlastního těla a jeho umístění v prostoru, C. Akční tvar malby a kresby, D. Stavba obrazového znaku jako struktury vztahů, výsledek v procesu, E. Členění zdánlivě neporušitelného, celistvého tvaru, jeho strukturální výstavba, F. Prostředky k práci s mnohonásobnými, komplexními vztahy ve znakovém vyjádření, G. Prostředky pro vyjádření jevů jako procesů, Hlavním kritériem volby a užití konkrétních prostředků je, zda se tím žákovi podaří vyjádřit a vyvolat svou představu.

### **3. Hledisko tematických celků – interakce a komunikace žák ↔ učitel**

#### **Sociokulturní zkušenostní interpretace znaků žáky – objasnění, vyjádření individuálních obsahů**

- důležitá není volba témat, ale volba kvalit, kterým námět chceme interpretovat
- důležité je, aby žáci obhájili svojí práci, aby pojmenovali cestu vlastního tvůrčího směřování
- důležité je, aby si žáci mohli vybrat vlastní pojetí tématu
- důležité je, aby žáci činili samostatné objevy - autenticita

Kritéria z pohledu žáků	Kritéria z pohledu pedagoga
<b>1. pedagogické hledisko</b>	
<b>hodnocení přístupu k práci</b>	
dodržení termínu závěrečného odevzdá	odevzdání práce ve stanoveném termínu
dodržení zadání	odevzdání všech zadaných složek
<b>zodpovědnost za svojí práci</b>	
obhajoba a prezentace práce (vysvětlení)	estetická úroveň adjustace: představení práce způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace - vystavení práce v prostorách školy
oprava práce (aktivní přístup), pečlivost	způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
práce v hodinách (nebýt líný a nebavit se), snaha	důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh,
<b>2. hodnocení tvořivosti</b>	
výstižnost zpracování tématu	komplexnost řešení
vymyslet a sestavit originální řešení (zajímavé)	originalita řešení
nápad, zamyslet se	mnohost zajímavých přijatelných řešení
<b>3. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh</b>	
<b>hodnocení výkonu žáka/dovednosti</b>	
zpracování práce (kvalita), práce (správně technicky), výsledek	- technické zpracování jednotlivých úloh – použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
	- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky, správné třídění digitálních záznamů
	- práce s informacemi – výběr a použití

Tabulka č. 16 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel



### 5.5.6 Závěrečné shrnutí porovnaných kritérií

Jednotlivá porovnaná kritéria jsou odpovědí na hlavní výzkumnou otázku:

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

Jak ukazuje předcházející tabulka č. 16., při používání metody problémového vyučování a přesunutí zodpovědnosti za zadanou práci a její výsledek na žáky samé se ukazuje, že v závěrečném sebehodnocení, které se musí stát nedílnou součástí každého vyučovaného bloku, žáci vědí, co a jak kde dělali, jak se chovali, jak k úkolu přistoupili a jak v procesu práce ukotveném v čase jednali.

Nenalézáme zde kontradikce, které by ukazovaly na nejednotnost v hodnocení proběhlé výuky. Zcela klidně přiznají, že to byla „nuda“, ovšem často doplněné poznámkou „nebyť líný, nemluvit o hodinách“. I přesto jsou ovšem schopni svoji práci dokončit a uznat, pokud se něčemu plně nevěnovali.

Tento postoj lze vysledovat z následujících pojmů, které se vygenerovaly při otevřeném kódování, a které spadají do **oblasti rozvoje osobnosti žáka**. V této oblasti hrají dvě subkategorie důležitou roli. Subkategorie subjektivního hodnocení:

**1. číslo 9 - hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení přístupu k práci**

**2. číslo 12 - subkategorie korekce – rozhodnutí**

Tyto dvě základní subkategorie jsem doplnila jednotlivými obsahovými fragmenty, které je charakterizují a tyto dvě subkategorie prezentují v jednotlivých školních letech, kdy byl tento projekt výzkumně sledován a respondenty následně hodnocen, což dokládají jednotlivé fragmenty obsažené v preferenčních subkategoriích:

*Jsou to:*

**1. Subkategorie číslo 9 - hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení přístupu k práci**

**2013/2014:** spokojen, vydařilo, zajímavé, pochopit,

**2014/2015:** chápu, povedlo, soustředit, zvládnout, lenost, spokojen, naučila, uvědomila, zjistit,

**2015/2016:** domluvit, chápal, nesnažil, uvědomit si, záležel, vysvětlit, smysluplné, spokojená, zajímavé, zvládnout, naučil, pochopil, zajímavé

**2. Subkategorie číslo 12- hodnocení subjektivní – pracovní činnosti- dílčí hodnocení- korekce/ rozhodnutí/ práce následná**

**2013/2014:** doplnit, vybrat, zopakovat, hledat, zvládnout, opravit, vyvodit, zlepšit, hledat, změnit, uvědomit si, upravit, vyhodnotit, znova, zopakovat,

**2014/2015:** hledat, změnit, uvědomit si, upravit, vybrat, vyhodnotit, znova, zopakovat.

**2015/2016:** oprava, pozměnit, rozdělit, rozhodnout, poopravit, uvědomit si, vybrat, vyzkoušet, znova, zvládnout.

## **5.6 Zhodnocení nálezů FÁZE II z akčního výzkumu**

Lze tedy konstatovat, že předpoklad, který problémové vyučování a priori zakládá je v odpovědích na zadané otázky potvrzený. Odpovídám na jednotlivé otázky že:

**1. Zda ovlivní strukturalizace vyučování hodnotící situace vnímané žáky samotnými?** – ano, žáci vnímají situace podobně jako učitel, dokážou je pojmenovat a porozumět, rozpoznat kritický bod, kdy je potřeba práci verifikovat a posunout jiným směrem nebo ponechat cestu, kterou si určili na počátku.

**2. Zjistit, jaká kritéria hodnocení/ hodnotící situace preferují žáci/učitel.**

**3. Porovnat volená kritéria žáků a učitele.**

**4. Zjistit, zda došlo k syntéze těchto hledisek.**

Na otázky č. 2, 3, 4 lze konstatovat, že edukační struktura zaměřená na problém a kritické myšlení žáků, při precizním postavení metodologie daného metodologicko-tematického projektu sebou nese syntézu jak hodnotících situací, tak kritérií závěrečného hodnocení. Dochází při něm k rozvoji osobnosti žáka z pohledu postojů k vlastní práci. Kritické body, které žáky nutí ke korekcím zvoleného postupu, cesty, technického řešení jsou přínosem v oblasti poznání a učení. Chyba přestává být vnímána kriticky, ale v pozitivní rovině. Je to něco, co je impulzem k dalšímu nasměrování a volbě cesty řešení.<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Slavík charakterizuje chybu následovně (SLAVÍK, 1999 str. 71), „Chyba v obecném smyslu představuje nepřipustnou odchylku od stanoveného výsledku doprovázenou špatným užitím prostředků na cestě k němu. Je odhalována hodnocením, tj. srovnáváním kvalit, jehož předmětem je cíl (co mělo být dosaženo), anebo prostředek nějaké činnosti (jak se mělo dospět k výsledku).“

Chyba se v procesu problémového řešení úloh stává „pozitivním“ momentem poznání. Chyba není špatná, učí nás, jak postupovat příště. Chyba nám pomáhá zapamatovat si pro příště optimální řešení, abych nemusel jít k výsledku oklikou, složitě. Již jsem si porovnal své zkušenosti a vědomosti, udělal korekci, došlo k posunu, změně zkušenosti/ znalosti. Za chybu se nemusím stydět, neskrývám jí, vím, že mě odstranění chyby sice stálo čas, ale naučilo mě něco nového, pozitivního, posunulo mě. To si se žáky často říkáme a vysvětlujeme. Velmi rychle si na

*„Podle mě to bylo fajn, říct svůj názor na svoje dílo. Bylo dobře, že jste nám řekla a zdůraznila chyby. Je správné přiznat si ty chyby a příště je neudělat. Já třeba vím, že jsem měla všechny fotky nakřivo a strašně jsem to ostříhala. Proto si příště na takové hloupé chyby dám pozor, protože vím, že jsou zbytečné.“ (14-15-DV8-047-PORTRÉT)*

Ukazuje se, že při hodnocení vlastní práce a jejího průběhu jsou nejdůležitější subkategorie:

- 1. vlastní přístup k práci (číslo 9)**
- 2. předpoklad k práci: příprava (číslo 3)**
- 3. činnosti, které vedou k hodnocení, tedy situace, jenž souvisí s přístupem k práci (číslo 6)**
- 4. vlastní postoje k práci/které ovlivňují danou činnost ať již kladně nebo záporně (číslo 4 a číslo 5)**
- 5. korekce: které se stávají hybnou silou celého pracovního procesu (číslo 12)**
- 6. že jsou žáci sami schopni určit a rozpoznat kritéria, které jsou určující při závěrečném hodnocení (číslo 13)**

kritéria se shodují s kritérii pedagoga a jsou tedy v syntéze. Ilustrativní text dokazuje tyto postoje:

*„Obhajoba mne velice bavila. Mohla jsem taky veřejně říct, co si myslím. Vůbec jsem si to neuvědomila, ale až při té obhajobě jsem si uvědomila, co mi ta fotka říká a co se mi na tom zdá dobré.“ (14-15-DV8-005-PORTRÉT)* Situace v průběhu zadaných problémových úloh je vázána na četnost průniků jednotlivých hodnotících situací a potřebných korekcí v reálném čase během celého edukačního procesu.

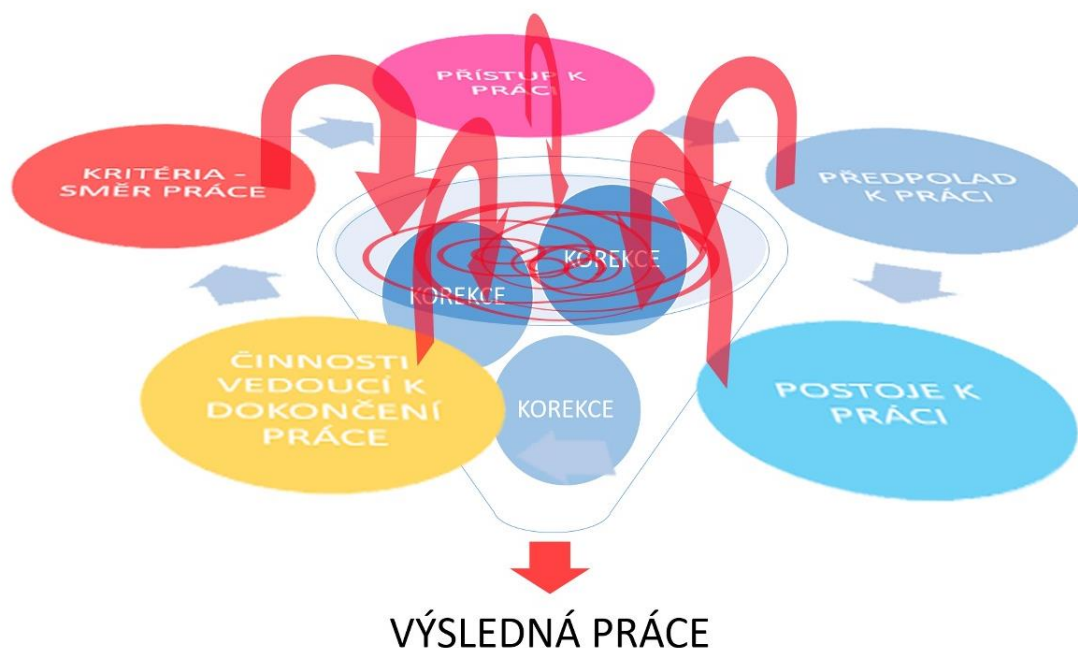
---

nový pohled na chybu zvykají a přestávají ji považovat za něco, co mají ukrýt, nepřiznat, zapřít. Je potřeba zhodnotit situaci, kdy se stala chyba a nové poznání si založit do své struktury znalostí.

Slavík (SLAVÍK, 1999 stránky 71-73) *rozděluje chyby na objektivní a relativní. „objektivní chyby mají v rámci obecné normy nebo pravidla jednoznačnou platnost. Příklady objektivních chyb najdeme v exaktních vědách.“* Za objektivní chyby lze považovat například chyby v metodě/postupu nebo chybu měřících přístrojů. *„Relativní chyby mají omezenou platnost, protože do velké míry závisí na jedinečném osobním prožitku“* (SLAVÍK, 1999 str. 72) zadali. Pokud jsme jako kritérium neurčili, že máme na práci použít ten a ten materiál, nemůžeme použití jiného materiálu považovat za chybu. Zde se ukazuje příprava učitele na vyučování a jakým způsobem si udělal didaktickou analýzu zadávaného učiva, než přistoupil k zadání samotnému.

(PRŮCHA, a další, 2003 str. 80) *Pedagogický slovník „Chyba v pedagogice a pedagogické psychologii výkony (jednotlivé reakce, odpovědi, řešení úloh, výtvary), které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné. Za přesně definovaných podmínek chyba nemusí ohrozit žákovu učení - detekce chyby, identifikace, interpretace, korekce, [podle lit. Kulič, V.: Chyba a učení, Praha, SPN 1971] (KULIČ, 1971)*

Pro představu si můžeme tuto dynamiku průniků představit graficky.



Grafické znázornění č. 28 - dynamika edukačního procesu

**Tuto dynamiku vyučování dokládají přepsané obsahy subkategorií s použitím fragmentů, které je charakterizují v jednotlivých sledovaných školních letech u sledovaných výzkumných skupin žáků osmých tříd pomocí interpretace těchto fragmentů:**

2013/2014

POKUD PRACUJI A PRÁCE MNE BAVÍ, POVEDE SE MI. JSEM SPOKOJENÁ/Ý. TO OVLIVŇUJE NÁPAD A PŘÍSTUP K PRÁCI, JESTLI SE JÍ VĚNUJI A MYSLÍM, NEČEKÁM, ZDA MI NĚKDO PORADÍ. PRÁCE JE PAK JEDNODUCHÁ, I KDYŽ MNE TŘEBA NEZAUJME.

2014/2015

JESTLIŽE PŘEMÝŠLÍM NAD TÍM, CO MÁM DĚLAT A PRÁCI SE VĚNUJI, MÁM PŘÍSTUP K PRÁCI, KTERÝ JI NEBRZDÍ, ROZVRHNU SI JI A VČAS JI ODEVZDÁM, PRÁCE MNE BAVÍ, PROTO JÍ DĚLÁM.

2015/2016

JESTLIŽE DODRŽÍM PŘEDEM STANOVENÁ KRITÉRIA A PRÁCI SE VĚNUJI, PRACUJI RÁDA A PRÁCE MNE BAVÍ. TO VEDE K TOMU, ŽE PRÁCI DODĚLÁM. JELIKOŽ PRACUJI.

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotící linie**. [Porovnej (ŠKVARŤÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

Jak ukazuje následné porovnání, v tabulce č. 17, které vychází z nově zjištěných obsahů, výuka zaměřená na aktivizující výukové metody<sup>22</sup> je přínosem pro žáka, složitá na přípravu pro pedagoga.

žák	pedagog
Učí se vnímat prvky výtvarného jazyka přirozeně/organizovat je v prostoru – linie a její vlastnosti, kompozice, portrét, koláž/fotografie/kresba, kolorování, barva, formát, struktura papíru	Potřebná je přesná příprava, která obsahuje plánování jednotlivých kroků v metodicko – tematickém projektu založeném na problémových úlohách/ přesná organizace
Učí se vnímat vizuální sdělení jako součást života, jeho funkce, získává postupnými kroky vizuální gramotnost – adjustace, obhajoba, práce a obhajoba spolužáků	Přesné stanovení hodnotících kritérií znamená přesné stanovení požadovaných výstupů od žáků – ty jsou hnací dynamikou celého zadaného projektu
Učí se organizovat si jednotlivé kroky své práce – strukturovaná činnost	Musí si práci vždy zkusit, aby byl schopen předpokládat náročnost a časovou dotaci jednotlivých kroků/úloh
Učí se rozlišovat potřebné pro svou práci a informace, které jsou „navíc“	Je nutné mít připravené aktivizující otázky, úryvky z poezie, literatury, možná doporučení z vizuální kultury, .....
Učí se respektovat kritéria práce a vnímat je jako závazné pro výslednou práci	
Učí se zařadit vlastní zkušenost do kulturně – sociálního kontextu doby, ve které žije	Příprava je tedy časově náročná, ne každý pedagog chce věnovat čas náročnosti této metody výuky
	Je nutná si udělat analýzu vnitřní struktury žákovské skupiny/třídy - ta určuje dynamiku práce samotné

Tabulka č. 17 – porovnání činností žáka/pedagoga ve výukovém procesu výtvarné výchovy

<sup>22</sup> Mezi aktivizující výukové metody se v nové škole zařazuje i tzv. metoda kritického myšlení. Základem této metody byl v devadesátých letech uváděn tzv. „*integrováný model myšlení který spojuje tři oblasti myšlení a vybavování si poznatků, kritické myšlení a tvořivé myšlení*.[ (MAŇÁK, a další, 2003 str. 160) ], jež jsou ve vzájemné interakci. Maňák jej uvádí z [Z. Kollariková, 1995, s. 23]

Přesto je patrné, že pedagogická činnost je zde skrytá, pro žáky nezatežující. Pokud přijmou jednotlivá kritéria, a vnímají je jako smysluplný, pokud přijmou zadanou práci jako přínosnou, pracují a práci vnímají jako přínosnou.

Důležitá je pedagogická činnost, a to činnost skrytá, jelikož závisí na neustálém připomínání práce, jejího harmonogramu, dynamiky, struktury. To je zásadní práce učitele. Učitel se stává PORADCEM. Je jedno, kolik výstupů mají, je důležité, kolik pedagog uhlídá, strukturujete, proberete. Poté nastává fáze, kdy děti předvedou, co již zpracovaly, a pedagog opět vyučovací proces strukturujete k stávající vyučovací situaci. Je tedy zřejmé, že dynamiku vyučovacího procesu ovlivňuje pedagog stejně jako žáci. Ovšem bez **zátěže** ovlivňování, směřování k určitým výstupům, které si představuje. Vše probíhá na platformě diskuze.

Dochází k přirozené **tvůrčí interakci** mezi **žáky – učitelem – tématem**. **Je odsunut do pozadí předpoklad, že „výtvarná výchova lpí na produktu a na jeho fyzické hmatatelnosti jako toho, že vyučování proběhlo“ a učitelé již nemají potřebu určovat výstupy přáním „po vzniku artefaktu vysokých estetických kvalit.“** (FULKOVÁ, 2008 stránky 122-124)

Funkční slovník žáků lze demonstrovat na ukázkách tentokrát slovního sebehodnocení a vysvětlení práce ze školního roku 2017/2018, žáků osmé třídy:

*„Já jsem fotila a dávala jsem to do černobílého filtru, protože to podle mě potom víc vynikne, taky jsem je hodně upravovala, hrála jsem si s tím. (Kresby, co ti šlo, co ti nešlo, proč sis je vybrala?). Ty kresby, ty jsem se snažila dělat různými technikami, způsoby, ale potom už mne stejně nic nenapadalo, takže tady jsou jako spíš ty z těch prvních. (Na kterou kresbu jsi nejvíce hrdá?). Mám tady i tu úplně první. Dala jsem tu největší proto, že se mi líbilo, že to nejsem úplně já. Že to není jenom obrys, ale že je to zase něco jiného. Že to neudělá každý. Nejdříve jsem to začala stínovat, ale protože se mi to líbilo, tak jsem to nechala. (Co fotografie, máš úplně jiné, než ostatní? Proč jste to takhle vymyslela děvčata? Dělal jste to společně.) My jsme chodily po škole a hledaly věci, za které se můžeme schovat, a pak jsme to vyfotily a ona to byla náhoda, ale vymyšlená.“*

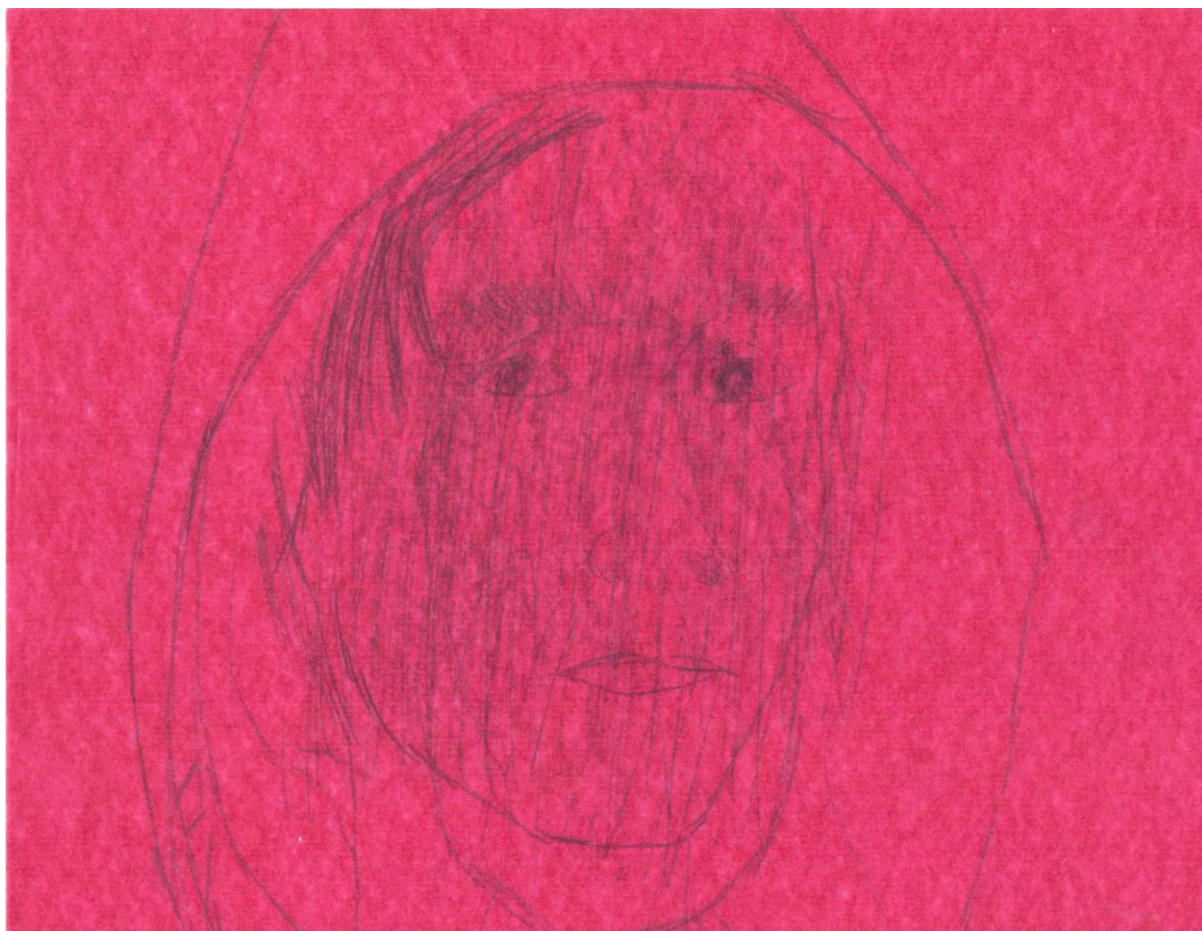
*„Já jsem se snažila kombinovat barevné a černobílé fotky. Nejvíce jsem si pomáhala v grafickém programu, využívala jsem tam různé věci, jako je vyříznutí a odbarvení pozadí fotky. Zvýraznila jsem tam věci, které tam mají být nejvíce vidět. Nebo jsem zamazala celý pozadí a snažila se pracovat zase s kontrastem, aby byly nejvíce vidět ty portréty. Vybrala jsem tuto jako největší, což bych už neudělala, protože se mi přestala líbit. Snažila jsem se to taky srovnat tak, aby to ladilo, aby jedna fotka nebyla černobílá a druhá barevná. Aby to nebylo na přeskáčku. Tak*



*jsem to udělala, aby to nějak vypadalo. Ta kresba bylo něco nového, co jsme dělali. Bavilo mě to asi do prvních deseti fotek, protože už mi docházely nápady. No všichni už to měli hotový, a abychom to neměli stejný, protože ty jsi říkala, že jeden něco udělá a pak to mají všichni, tak jsem se snažila vymyslet něco jiného.“*

*„No když jsme měli zadané ty fotky, tak jsem k tomu přistupovala jako lážo- plážo, ale pak jsem zjistila, že to nestíhám, vlastně vůbec nestíhám. (To po těch čtyřech a půl měsících práce?) No, já měla nafocených nějakých patnáct fotek, tedy polovinu. Takže jsem to tady pak doháněla po večerech s M. den předem, co jsme to měli odevzdávat. Nakonec jsem to stihla. Snažila jsem se fotit emoce, přes různé věci, aby to bylo jiné, než mají ostatní. Smutný fotky mám černobílý a některý barevný, který měly vyjádřit tu veselost. Kresby ze začátku jsem měla dobrý, ty se mi hodně povedly, ale pak už jsem se hodně opakovala. Takže jsem to už spíš jako flákala. Ke kresbě jsem napsala, že se dá na rozdíl od fotografie překreslit do emocí, jaké si představujeme, Jaké chceme, aby kresba představovala.“*

Obrazová dokumentace č. 17 – chlapec, 8. třída, školní rok 2017/2018



**Je někdy forma rozkvetlá a bohatý obsah  
a přec smysl díla se na pořad mívá cílem  
nebo není dvojí cíl  
a k tomu co bylo už vyjádřeno nedá se nic přidat  
je jenom třeba přiložit pár slov na místa klíčová  
a budou jak bičík jenž probudí smysl celé skladby  
neboť i přesto že jsou všechna slova dobře uspořádána  
takového bičíku je třeba k plnému úspěchu  
jen tak se dosáhne hodně s vynaložením nejmenší námahy  
a samo postačí že nebude už třeba dále měnit nic!**

[ (Ti, 1971 str. 90); TAO, TEXTY STARÉ ČÍNY, přeložil a uspořádal Oldřich Král]



## 6. FÁZE III: hodnocení ve výtvarné výchově očima žáků

Další část prováděného výzkumu jsem zaměřila na porovnání výstupů ve výtvarných a studijních třídách, ve kterých jsem již vyučovala podle přesně strukturované metody vyučování. Mým záměrem bylo, zda nový výukový model vede k novému postoji uvnitř výuky.

**Třídy s rozšířenou výukou matematiky a českého jazyka se u nás ve škole nazývají třídy „studijní“. Budu tedy i nadále toto jejich označení používat v následném textu.**

Pro lepší orientaci jsou opět vysvětlivky ke čtení textu uváděny v zeleně podbarvených rámečcích.

### 6.1 Zjištění posunu v sebehodnocení žáků uvnitř metody problémového vyučování

**Posun v hodnocení a sebehodnocení žáků během druhého stupně ZŠ.**

K přesně strukturovanému projektovému vyučování s vnitřním obsahem založeným na problémových úlohách mne vedla dlouholetá zkušenost se zadáváním problémových úloh, kde jsem si všímala změny postojů žáků k vlastnímu vyučovacímu procesu a i k hodnocení, které přestávali žáci postupně brát jako prostředek učitele pro hledání chyb a porovnávání jejich výsledků. Všiml jsem si, že se jejich postoj „měnil“ v cílené vyhledávání hodnotících momentů jako prostředku, který jim pomáhá identifikovat – upřesnit možné postupy, změny, potvrzení tak, aby byl sám schopen dalšího kroku, změny, nového postoje, nové struktury vědomostí a zkušeností.

Podle výsledků z výzkumné FÁZE II, kde se tento předpoklad potvrdil, bylo možné korelaci mezi koncepcí vyučování a změnou postoje žáků k hodnocení potvrdit. Vycházela jsem opět z hlavní výzkumné otázky a dílčích doplňujících otázek, která se konstituovala z koncepce mnou používané výukové metody:

***HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?***

***DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?***

***DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?***

Další dva školní roky jsem sbírala závěrečné hodnocení ze všech vyučovaných tříd na druhém stupni základní školy ve všech ročnících. V této etapě výzkumu jsem tedy pracovala se dvěma sledovanými skupinami žáků. Těmito dvěma sledovanými skupinami respondentů byli žáci celého druhého stupně ve čtyřech ročnících.

Cílem třetí etapy výzkumu bylo ověřit, zda zjištění z druhého Modulu platí i v případě tříd, které si pro své další směřování nevybraly rozšířenou výuku výtvarné výchovy. Zda je možné porovnat sledované aspekty u tříd zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy a tříd zaměřených na matematiku a český jazyk. Aspekty sledované v třetí etapě výzkumu jsem rozdělila do tří oblastí:

*1. Změna postojů k vyučovacímu procesu.*

*2. Schopnost určit a používat hodnotící kritéria pro práci tak, aby vedly k dosažení výsledku.*

*3. Korelace hodnotících kritérií učitel x žák.*

Základní položené otázky, které vycházely z *HVO, DVO 1, DVO 2* žákům této části výzkumu byly:

*1. Jaká základní kritéria žáci preferují a používají ve svém hodnocení (Korelace kritérií hodnocení ve výtvarné výchově učitel x žák).*

*2. Co jsme dělali o hodinách Vv – jak tuto zadanou práci žáci vnímají (revize výukové metodologie).*

## **6.2 Organizace školních let 2013/2014, 2014/2015: strukturalizace výzkumu**

Ve školním roce 2013-2014 došlo na základní škole, kde pracuji, k rozdělení na druhém stupni na třídu studijní a na třídu, která je zaměřená na rozšířenou výuku výtvarné výchovy o předmět Výtvarné a digitální technologie (dále jen VDT). Ustanovený předmět VDT má hodinovou dotaci 2 vyučovací hodiny týdně. Šestý ročník byl již organizovaný jako dvě třídy, studijní a výtvarné.

Do výtvarně zaměřené třídy se na konci pátého ročníku dělají talentové zkoušky. Doposud se jednotlivé třídy v šestém ročníku základní školy doplnily žáky z jiných škol po talentových zkouškách a děti se poté v jednotlivých třídách generovaly do skupin podle zaměření povinně volitelného předmětu.

Ve školním roce 2014-2015 byl již šestý ročník a třídy v něm organizován jako třída studijní a třída s výtvarným zaměřením. Sedmé třídy z předcházejícího školního roku organizované jako

výtvarná a studijní třída, třídy v osmém ročníku byly přeorganizovány tak, aby i v osmém ročníku vznikla třída zaměřená na výtvarnou výchovu a třída zaměřená studijně na matematiku a český jazyk. V devátém ročníku byla třída pouze jedna, tedy se na povinně volitelné předměty dělila na skupiny – studijní a výtvarnou. Ve školních sledovaných letech byly v roce 2013/2014 v šestém ročníku dvě třídy, v sedmém ročníku dvě třídy, v osmém ročníku jedna třída, v devátém ročníku dvě třídy. V dalším sledovaném školním roce byly dvě třídy ve všech ročnících kromě devátého ročníku, zde byla pouze jedna třída rozdělená na skupinu studijní a výtvarnou.

V tomto školním roce tedy do výzkumu a porovnání výsledků přibyl aspekt determinující získané materiály ve studijních třídách v těchto ročnících. Devátý ročník a obě deváté třídy jsem tento školní rok vyučovala v předmětu výtvarná výchova já.

Jednotlivé získané podklady jsem po analýze v programu Maxqda rozdělila do následujících kategorií, porovnávala jsem výstupy ze tříd a skupin studijně zaměřených proti třídě a skupinám výtvarně zaměřených žáků, porovnávala jsem výsledky dívky x chlapci. Využila jsem i nové situace – porovnat postoje žáků k práci ve výtvarné výchově vyučovaných jiným pedagogem.

Jednotlivá zadání na získání výzkumných podkladů korespondovala s třídou a skupinami nevýtvarnými, a na sebehodnocení práce a jednotlivých dosažených výsledků v předmětu Výtvarné a digitální technologie. Jednotlivé písemné zprávy žáků byly opět zadávány jako popis práce, kterou žáci dělali daný školní rok technikou volného psaní.

Kódy k jednotlivým odpovědím byly přiřazeny následovně: pokud bylo hodnocení odevzdáno anonymně, první byl kód třídy, následně určení výtvarná/nevýtvarná + pořadové číslo u dívek samostatné, u chlapců s přidáním malého a – tedy například **9.výtv- 6/9.výtv- 6a = dívky/chlapci**. Pokud jsem znala jméno, dostal každý žák při kódování pořadové číslo, které bylo použito u každého odevzdaného hodnocení, měnilo se pouze číslo příslušného ročníku – **dívky** mají pořadové číslo od **000 do 199** a **chlapci** od **200 do ....** Tedy školní rok – dívka D/chlapec CH- výtvarná V/nevýtvarná-pořadové číslo školní rok byl někdy psán celý, někdy zkráceně, u chlapců bylo otočené pořadí nejdříve chlapec- třída-výtvarná V/nevýtvarná A – tedy: **13-14-DV9-108/2013-2014-CH9V-250**. Je tedy eventuální dohledat v několika případech vícenásobný počet odpovědí od jednoho žáka/žákyně.

### 6.3 Výzkumný vzorek ze školních let 2013/2014 a 2014/2015

#### A) velikost výzkumného vzorku ve školním roce 2013-2014

	6. A	6. V	7. studijní skupina	7. Vv skupina	8. studijní skupina	8. Vv skupina	9. studijní skupina	9. Vv skupina	celkem
	hodnocení předmětu	sebe hodnocení a popis zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	sebehodnocení a hodnocení práce a zadáných úloh	sebehodnocení a hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení Vv za 4 roky na druhém stupni	u VDT hodnocení všech 4 ročníků 2. stupně	
dívky Vv	4	14	5	5	x**	8	3	7	
dívky VDT	x	8 * (7+1)	x	8	x	4	x	3	
chlapci Vv	12	3	1	3	5	x***	10	3	
chlapci VDT	x	4	x	6	x	x***	x	3	
nezařaditelné pohlaví							5		
celkem získaných odpovědí hodnocení v jednotlivých ročnících	16	29	6	22	5	13	18	17	
celkem odpovědi									126
celkem respondentů	16	19	6	15	5	8	18	12	99

Tabulka č. 18 – velikost výzkumného vzorku ve školním roce 2013-2014

Z tabulky č. 18 je patrné, že ač bylo žákům zadáno sebehodnocení jejich práce v daném školním roce, ne vždy byly získány odpovědi, které byly očekávány. Tento školní rok třída 6. A hodnotila předmět, nikoli vlastní práci a postup při ní.

#### 6. ročník

\*6 dívek se o sebehodnocení své práce v předmětu VDT zmínilo u hodnocení předmětu Vv, 7 dívek odevzdalo i Vv, jedna dívka pouze VDT, chlapci odevzdali Vv pouze 3 ze 4

#### 7. ročník

4 dívky odevzdaly hodnocení jak Vv tak VDT, 1 dívka pouze Vv a 4 dívky pouze VDT

3 chlapci odevzdali Vv i VDT, 3 chlapci odevzdali pouze VDT

## 8. ročník

\*\* v studijní skupině byla pouze 1 dívka z tohoto celého ročníku

\*\*\* chlapci z výtvarné skupiny nebyli při psaní sebehodnocení přítomní ve škole (účast na 4x4 hry městské části PH4)

3 dívky odevzdaly hodnocení na oba předměty, 1 dívka odevzdala pouze hodnocení Vv a 4 dívky odevzdaly pouze VDT, 1 dívka napsala hodnocení Vv do VDT

Tento školní rok byly jednotlivé získané údaje ve výtvarně zaměřené třídě a výtvarně zaměřených skupinách rozděleny na sebehodnocení v předmětu Vv a VDT. Žáci ze skupin a třídy výtvarně zaměřených se drželi zadání sebehodnocení vykonané práce za proběhlý školní rok 2013/2014. Ve studijní 6. třídě žáci hodnotili pouze předmět Vv, i když zadání bylo naprosto stejné a to - **co jsme dělali tento rok a jak jsem pracoval?**

## 9. ročník

Jelikož jsem devátý ročník získala od kolegyně, která mne zastupovala, výsledky byly chaotické a problematicky se určovalo zařazení. Z předmětu VDT byla jedna odpověď vyřazená. Nedalo se poznat, kdo napsal jak VDT tak Vv – ta byla odevzdána anonymně. Z chlapců bylo jedno hodnocení ve VDT psáno s možností určení pisatele, jinak hodnocení Vv bylo psáno také anonymně. Jelikož v 9. A bylo 20 žáků a v 9. B 18 žáků, ve výtvarné skupině z toho 14 žáků, lze očekávat, že podle situace ve školním roce napsaly dívky hodnocení VDT a i VV 3 oboje a 4 dívky napsaly pouze hodnocení Vv, jelikož jich ve výtvarné skupině bylo pouhých 9, jedna na konci školního roku při psaní hodnocení chyběla a jedna napsala pouze datum. Chlapců bylo ve výtvarné skupině pouze tento rok v deváté třídě 5, v počtu průníků lze přepokládat, že pouze jeden žák psal hodnocení na oba předměty.

### B) velikost výzkumného vzorku ve školním roce 2014-2015

Tento školní rok jsem všem žákům zadala, aby psali o hodnocení práce za celý školní rok. Pochopili to všichni tak, že mají zhodnotit, co je bavilo a nebavilo, co by si dali za známku. Vv a VDT většinou psali dohromady a odevzdané texty byly velice krátké. Odpovědi od respondentů posloužily k reorganizaci jednotlivých zadaných projektů. Počet získaných odpovědí tedy v tomto školním roce koresponduje s počtem respondentů, kteří odpovídali na zadané otázky. Ze tříd orientovaných studijně závěrečné hodnocení odevzdaly hlavně 6. a 8. třída. Ze sedmé třídy odevzdalo pouze několik chlapců, což bylo způsobeno okolnostmi, že jsem toto hodnocení zadala za domácí úkol, jelikož v závěru školního roku z důvodu častých

školních akcí hodiny výtvarné výchovy, na které jsem měla naplánované psaní hodnocení, odpadly. Také situaci ovlivnila nutnost dokončit prezentace animací – jejich opravy a doplnění, abychom mohli dokončit hodnocení závěrečné hodnocení předmětu. V deváté třídě ve studijní skupině byla pouze jedna dívka, a jelikož se hodnocení psalo na předposlední hodině Vv, kdy nebyla přítomna ve škole, nemohla toto hodnocení napsat. Klima tohoto devátého ročníku bylo navíc velice problematické a ovlivnilo přístup studijní skupiny ke škole. Celkový počet respondentů je uváděn v následující tabulce č. 19.

	6. A	6. V	7.A	7.V	8.A	8.V	9. studijní skupina	9. Vv skupina	
	hodnocení hodnocení, známky a jejich obsah	sebe hodnocení a popis zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení hodnocení	hodnocení hodnocení	sebe hodnocení a popis zadáných úloh	sebe hodnocení a popis zadáných úloh	celkem
dívky Vv dívky Vv+VDT	12 (6+6an)	11	x	13	8	10	x	7	
chlapci Vv	10 (8+2an)	5	3	3	6	5	3	3	
celkem získaných odpovědí hodnocení v jednotlivých ročnících	22	16	3	16	14	15	3	10	
celkem odpovědí	22	16	3	16	14	15	3	10	99
celkem respondentů	22	16	3	16	14	15	3	10	99

Tabulka č. 19 – velikost výzkumného vzorku ve školním roce 2014-2015

## 6.4 Způsob sběru dat

V této části výzkumu byla použita pro sběr dat opět metoda volné výpovědi. Reflektivní analýza byla zaměřena v roce 2013/2014 na sebehodnocení vlastní práce a v roce 2014/2015 se zaměřilo závěrečné hodnocení na práci v předmětu, jaká byla a jak ji vnímali žáci. Intencionálně jsem otázky zaměřila i na hodnocení hodnocení, abych byla schopna po následné analýze přikročit k další revizi jednotlivých zadávaných úloh v ročnících.

Získané dokumenty, psané rovnou v programu Word, byly odevzdané do složky závěrečné hodnocení. Šesté třídy toto závěrečné hodnocení psali na papír, jelikož nebyla k dispozici v té době třída informatiky a tedy nebyl přístup k počítačům.

Tyto volně psané texty jsem v první fázi opět kódovala v programu Maxqda. Již jsem nevyhledávala základní kategorie a jejich subkategorie. Ty jsem měla stanovené již z předvýzkumu a z analýzy textů z projektu portrét. Tyto kategorie jsem používala záměrně, abych si ověřila, zda v přesně stanovené koncepci vyučování jsou kategorie a subkategorie podobné, stejné nebo odlišné a proč. Zkoumala jsem opět dvě roviny/hlediska – rovinu žáků a rovinu pedagoga.

**Cílem této části výzkumu opět v nezměněné podobě bylo:**

- 1. Zjistit, jak ovlivní strukturalizace vyučování hodnotící situace vnímané žáky samotnými.*
- 2. Zjistit, jaká kritéria hodnocení/ hodnotící situace preferují žáci/učitel.*
- 3. Porovnat volená kritéria žáků a učitele.*
- 4. Zjistit, zda došlo k syntéze těchto hledisek.*
- 5. Zjistit postojovou orientaci žáků k zadaným úkolům.*
- 6. Ověřit posun postojů žáků k vyučování Vv v projektovém vyučování s problémovými úkoly.*

## **6.5 Analýza získaných dat školního roku 2013/2014 a 2014/2015**

Kapitola analýza získaných dat bude rozdělena na jednotlivé části podle školního roku a tříd zaměřených buď studijně, nebo tříd s rozšířenou výtvarnou výchovou.

I v této výzkumné části byly zkoumány již vygenerované jednotlivé kategorie a subkategorie a jejich relevantní použitelnost na tuto část prováděného výzkumu. Kategorie a subkategorie, které vyšly z předvýzkumu a byly potvrzeny ve výzkumné sondě na projektu PORTRÉT, se ukázaly jako vyhovující i pro tuto výzkumnou část.

Následná tabulka srovnává jednotlivé subkategorie a jejich fragmentární/obsahové naplnění z pohledu respondentů. Pro přehlednost uvádím oba sledované školní roky jak ve třídách běžných, tak ve třídách s rozšířenou výuky výtvarné výchovy. V tabulce je vždy uváděn název subkategorie a hned vzápětí je tato subkategorie doplněna o nejdůležitější fragmenty/pojmy, které jí charakterizují:

školní rok	2013/2014		2013/2014		2014/2015		2014/2015
číslo subkat	VÝTVARNÁ TŘÍDA/SKUPINA V 8.TŘÍDĚ	číslo subkat	STUDIJNÍ TŘÍDA	číslo subkat	VÝTVARNÁ TŘÍDA/SKUPINA V 9.TŘÍDĚ	číslo subkat	STUDIJNÍ TŘÍDA
				14	hodnotící ekvivalenty\známka	15	hodnotící ekvivalenty\hodnocení
					1,2,3,4,5, ZNÁMKU		ZHODNOTIT, SPRÁVEDLIVÉ, SEBEHODNOCENÍ, PRŮMĚR, POTĚŠIT, POCHVÁLIT, DOSTAT, DOPADNOUT, SPLNIT ABSOLUTNĚ
						14	hodnotící ekvivalenty\známka
							1,2,3,4,5, ZNÁMKU
7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu práce - související s tvorbou samotnou-</del>	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný/záporný - 2\kladný	3	ovlivňující práci - předpoklad k práci	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný/záporný - 2\kladný
	DĚLAT, MAKAT, VYRÁBĚT, VYPRACOVAT, VYTVOŘIT, ZHOTOVIT, MATLAT		LÍBÍ, ÚŽASNÝ, TĚŠIT SE, ZÁBAVNÉ, OBLÍBENÉ, HROZNĚ..., SUPER, UŽIL, PŘÍJEMNÉ, DAŘILO, SPOKOJEN		PŘINĚST, MYSLET, PŘIPRAVIT, DOMLUVIT, DOŘEŠIT, CHÁPAT, NÁPAD, NECHÁPAT, VYBRAT/NE, POCHOPIT, POSTUP, POUŽÍT, PŘEMÝŠLET, ROZUMĚT, SNAHA, TVOŘIT, UMĚT, VĚDĚT, VYBRAT, ZAČÍT, ZJISTIT, ZNÁT		BAVÍ, SPOKEJENÉ, DOKONALÉ, FAJN, HEZKÉ, JEMNÉ, LEPŠÍ, LÍBÍ
5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci	9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný/záporný - 2\kladný	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -
	BAVILO, RÁD, CHTÍT		ZVLÁDNUL, ZAJÍMALA, VYMYSL, NEVADIL, NEDĚLAL, MUŠEL, NESTÍHL, NEDĚLAL, NESTÍHAL, ZAPOJIL, ZAPOMNĚL, SPLNIL, VĚNOVALA, ZKAZIL, POJAL, ČMÁRAL, NEMĚNIL, POŘÁDNĚ, POSLOUCHAT		BAVÍ, SPOKOJENOST, LEPŠÍ, LÍBÍ, NEJLEPŠÍ, PĚKNÉ, PERFEKTNÍ, POVĚDLO, POZITIVNÍ, PYŠNÝ, SKVĚLÉ, VYSTIHUJÍCÍ, ZÁBAVNÉ, ZAJÍMAVÉ		DODĚLAT, DOKONČIT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ, PREZENTACE, UDĚLAT, DOKONČIT, VYBRAT, ZPRACOVAT



3	ovlivňující práci- <b>předpoklad k práci</b>	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný	13	hodnotící ekvivalenty\předpoklad hodnocení - kritéria -
	VYTVOŘIT, VYBRAT, VZNIKOUT, ZJISTIT, POSTUPOVAT, DOZVĚDĚT SE, ZAČÍT, PŘINĚST, PŘIPRAVIT, NÁPAD, MYSLET, ZVOLIT, UMĚT		BAVÍ, LÍBÍ, RÁD, CHTÍT		BAVILO, JASNÉ, POVEDLO, RÁD, RADOST, TĚŠÍ, CHTÍT		CELKOVÁ ÚPRAVA, DOBRÉ, ČITELNÉ, DODRŽET, CHYBA, INSTRUKCE, ZPRACOVÁNÍ, KONKRÉTNOST, KVALŮITA, MINIMUM, ZADÁNÍ, OBSAH, PLÁN, POŽADAVEK, SMYSL, TÉMA
11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu práce - související s tvorbou samotnou-</del>	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci	3	ovlivňující práci- <b>předpoklad k práci</b>
	PRACNÉ, PŘÍSTUP, VYMYSLET, MUSET, STIHNOUT/NE, PŘESNĚ, ZÁLEŽET, ZAMĚŘIT, ZVLÁDNOUT, PŘÍSTUP, POŘÁDNĚ, VYŘADIT SE, POUŽÍT, NEDĚLAT, POTÍŽE, PŘESNOST, ZAPOMÍNAT, VĚNOVAT SE, NEPOVEDLO		VYRÁBĚT, PRACOVAT, VYTVOŘIT, DĚLAT, VYPRACOVAT,		DODĚLAT, FLÁKAT, NESNAŽÍ, NEUMÍ, NEVÍ, ODBITÉ, OSTUDA, PEČLIVÉ, PROPRACOVANÉ, PŘÍSTUP, SPLNIT, SUPER, VĚNOVAT, VYMLOUVAT, ZAMĚŘIT SE, ZAPOJIT, VYNALOŽIT, NEDODĚLANÉ, POCTIVÉ, PILNÉ, STARAT SE, NEPŘEMYSLÍ, ODFLÁKL, NESTÍHÁ, POSLOUCHATM POVEDLO, ZAPOJIT, ZKLAMANÝ, TERMÍN, LAJDAČIT, NEVĚDĚT		MYSLET, NÁPAD, PŘEMÝŠLET, ZNÁT, CHÁPAT, PŘINĚST, PŘIUČIT, SNAHA, TVOŘIT, UMĚT, VĚDĚT, ZAČÍT
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce	3	ovlivňující práci- <b>předpoklad k práci</b>	15	hodnotící ekvivalenty\hodnocení	5	ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\kladný
	UŽITEČNÉ, VYHOVUJÍCÍ, LEHKÉ, ZAJÍMAVÉ, NEMOŽNÉ, POVEDENÉ, JEDNODUCHÉ, KRÁTKÉ, PODAŘENÉ, PEČLIVÉ, VYHOVUJÍCÍ, POMOCÍ		VYBRAT, POSTUPOVAT, POUŽÍVAT, MYSLET, PŘINĚST, SNAŽIT SE, ZAČÍT, TVOŘIT, PŘIUČIT, POSTUP, NAPADAT, CHÁPAT, UČIT SE, UMĚT, VĚDĚT		ZKOUŠENÍ, ZHODNOTIT, VÝBOR NÉ, ZÁVĚREČNÉ, VÝSLEDNÉ, UZNAT, SPRÁVNÉ, SLOVNÉ, PRŮMĚR, DOSTAT, DOPADNOUT, ČÁSTEČNÉ		CHTÍT, DŮLEŽITÉ, NEMUSET, DÁVAT/NE- POZOR,

9	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný - 2\kladný	10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu/práce - související s tvorbou samotnou-</del>
	LÍBILO, SPOKOJEN/A, ZÁBAVNÉ, ZAUJALO, NETRÁPIL/A, SUPER, PŘÍJEMNÉ, SROZUMITELNÉ, UŽÍVAL/A, TĚŠIL, NENUDIL, PERFEKTINÍ		HEZKÝ, LEPŠÍ, ZAJÍMAVÉ, VYHOVOVALO, JEDNODUCHÉ, ZPRACOVÁVAT, NAHRADIT, ZOPAKOVAT, POVEDLO, ZPRACOVÁVAT		CELÁ, DOZVĚDĚT, DOCÍLIT, DODĚLAT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ, OD EVZDÁ, ODVEDL, DOKONČIT, SPLNIT, PODAŘILO SE, POZDĚ, PREZENTACE, UKONČENÍ, VYBRAT, ZPRACOVAT		DĚLAT, UDELAT, ZPRACOVAT
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -	6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení -	7	<del>aktivní činnosti podporující tvorbu/práce - související s tvorbou samotnou-</del>	11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci
	DODĚLAT, HOTOVÉ, ODEVZDAT, PREZENTACE, CELÉ, KONEČNÉ, ODFLÁKL, VYBRAL, PŘEDSTAVIT, POZDĚ		VYSVĚTLIT, HOTOVÉ, ODEVZDANÉ, KONEČNÉ, VYBRAL, DODĚLAT, PŘEDSTAVIT, PREZENTACE, DODAT, DOKONČIT, CELÉ, ODFLÁKL		DĚLAT, PRACOVAT, UDELAT,		ČMÁRAT, DODĚLAT, MUSET, NEMÍT, NEPOVEDLO, NESTÍHAT, NEVADÍ, NEMYSLET, NEVYPRACOVAT, SPLNIT, STÍHAT, VYMYSLET, ZVLÁDNOUT
8	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný - 2\záporný	16	čas	8	subjektivní hodnocení 8činnosti/práce- kladný/záporný - \záporný	8	subjektivní hodnocení 8činnosti/práce- kladný/záporný - \záporný
	HROZNÉ, OBTÍŽNÉ, SLOŽITÉ, ŠTVALO, NELÍBILO, NÁMAHA, ŠPATNÉ, STRAŠNÝ, PROBLÉM, UTRPENÍ, ZDĚSILO, OBÁVAL, DIVNÝ, VADÍ		ČAS, DEN, MĚSÍCE, HODINY		BLBĚ, HROZNÉ, HORŠÍ, NAMÁHAVÉ, NÁROČNÝ, NEBAVÍ, NELÍBÍ, NEPŘÍJEMNÝ, NAŠTVANÝ, ŠPATNÝ, TĚŽKÉ, ZBYTEČNÉ		DRSNÉ, FLÁKNUL, HORŠÍ, HROZNÉ, LENOST, KATASTROFA, NAŠTVANOST, NEBAVÍ, NELÍBÍ, ZTRHAT
16	čas	8	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný - 2\záporný	13	hodnotící ekvivalenty\předpokl ad hodnocení - kritéria -	1	výsledek
	ČAS, HODINA, MĚSÍC		ŠPATNÉ, DIVNÉ, OBTÍŽNÉ, NEZVLÁDNUTELN É, NELÍBILO, PROBLÉM, SLOŽITÉ, VADÍ,		ČITELNÁ, DODRŽET, CHYBA, ZPRACOVÁNÍ, KONKRÉTNOST, KVALITA, ZADÁNÍ, NÁPLŇ,		VĚDĚT, NAUČIL

			NESPOKOJENÝ, NELÍBIL, TĚŽKÉ		NEPŘESNOST, NEÚPLNOST, ODEVZDAT, PRÁCE NEODPOVÍDÁ, PŘÍSTUP, ROZDÍL, TERMÍN, VYSTIHNOUT		
12	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/ práce následná</b>	12	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/ práce následná</b>	12	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/p ráce následná</b>	18	<b>hodnotící ekvivalenty/vlastnost hodnocení</b>
	PŘEDĚLAT, ROZHODNOUT, VRÁTIT, VŠIMNOUT, ZMĚNIT, ZOPAKOVAT, DOPLNIT, POMOCÍ, HLEDAT, MÝLIT SE, POZNÁNÍ, UKÁZALO SE, VYLEPŠIT, VYVÍJET, VYZKOUŠET, ZMĚNIT, INFORMASCE, SPRÁVNĚ		POKRAČOVAT, INFORMACE, ZMĚNA, POKUS, KONTROLA, OPĚT, PORADIT, PŘEDĚLAT, UJASNIT, UKÁZAT, VÝVOJ, SPRAVIT, UKÁZALO SE		NAJÍT, OPRAVIT, POMOC, PŘIDAT, PŘIPOMENOUT, REKAPITULACE, ROZDÍL, ROZHODNOUT, SOUHLASIT, UPRAVIT, ZASÁHNOUT, ZLEPŠIT		DOBŘE, PŘÍSNÁ, SPRAVEDLIVÉ
4	<b>ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný</b>	4	<b>ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný</b>	16	čas	12	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/prá ce následná</b>
	NEBAVILA, HRŮŽA, BÁLA, NUDNÉ		NEBAVILO, NUDNÉ, BLBOST, PRACNÉ		ČAS, HODINA		POMOC, UPRAVIT, ZMĚNIT
13	<b>hodnotící ekvivalenty\předpokl ad hodnocení - kritéria -</b>	14	<b>hodnotící ekvivalenty\známka</b>	4	<b>ovlivňující činnost\POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný</b>	2	<b>proměnné</b>
	KONKRÉTNĚ, VYSTIHNOUT, ROZDÍL, TERMÍN, ZPRACOVAT, ZADÁNÍ,		1, 2, 3, 4, 5, ZNÁMKA		NESNÁŠET, BLBĚ, NÁROČNÁ, STRAŠNÁ, NELÍBIT, TĚŽŠÍ, NUDÍM		INSPIRACXE,KREATIV ITA, ÚSILÍ, ZKUŠENNOST
15	<b>hodnotící ekvivalenty\hodnoce ní</b>	13	<b>hodnotící ekvivalenty\předpokl ad hodnocení - kritéria -</b>	10	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce</b>	10	<b>hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce</b>
	ZHODNOCENÍ, DOSTAT, VYSVĚDČENÍ, OHODNOTIT, VÝBORNÝ, SEBEHODNOCENÍ		TERMÍN, ZADÁNÍ, ČITELNOST, ZPRACOVÁNÍ, INSTRUKCE		UŽITEČNÁ, VYHOVUJE, LEHKÁ, ZAJÍMAVÁ, HEZKÁ, NEMOŽNÁ, POVEDENÁ, ZAJÍMAVÁ		HEZKÁ, LEPŠÍ, JEDNODUCHÁ, VYHOVOVALA, ZAJÍMAVÁ NÁROČNÁ

14	hodnotící ekvivalenty\známka	15	hodnotící ekvivalenty\hodnoce ní	1	výsledek	16	čas
	1,2,3,4,5, ZNÁMKA, ZNÁMKOVÁNÍ, MÍNUS		OHODNOTIT, POCHVÁLIT, SEBEVYJÁDRĚNÍ, UMOŽŇUJÍCÍ, SEBEHODNOCENÍ, DOSTAT, VYSVĚDČENÍ		NAUČIL, ZAPAMATOVAL		ČAS, HODINA
17	týkající se hodnocení/vlastnosti práce, projektu	17	týkající se hodnocení/vlastnosti práce, projektu	18	hodnotící ekvivalenty/vlastnost hodnocení	4	ovlivňující činnost\ POSTOJ (vztah) k činnosti - 1\záporný
					DOBŘE, PŘÍSNÁ, SPRAVEDLIVÉ, ÚPLNÉ, VYHOVUJE		NEZÁŽIVNÁ, NEZAJÍMAVÁ, NESEDÍ
	ODLIŠNÁ, UMOŽŇUJE, SMYSLUPLNÁ		UMOŽŇUJÍCÍ	17	týkající se hodnocení/vlastnosti práce, projektu		
				2	proměnná KREATIVITA		

Tabulka č. 20 – seznam kategorií a subkategorií, od nejfrekventovanějších kategorií a subkategorií z pohledu žáků/žákyň a jejich pojmový obsah v jednotlivých ročnících ve sledovaných školních letech

V této části daného výzkumu došlo k revizi jednotlivých kategorií a subkategorií. Ač se jednotlivé kategorie po jejich verifikaci ukázaly jako platné i pro tuto část výzkumu, bylo zřejmé, že lze modifikovat počet těchto kategorií a subkategorií. Pro získání procentuálních bodů v jednotlivých kategoriích a subkategoriích jsem vyřadila subkategorii *číslo 7 a 14*.

Subkategorie 7 se týkala pouze konstatování faktu, že žáci něco dělali, pracovali. Subkategorie *číslo 14* byla v následném roce 2014 a 2015 použita pouze jako podklad pro získání obsahu jednotlivých klasifikačních stupňů, jelikož jsem potřebovala získat podklady pro jednoduchou kontrolu, jaká kritéria v oblasti sumativního hodnocení zadaného projektu, práce v jednotlivém časovém období žáci vnímají jako podstatné. Pojem známka... aj. by tedy logicky byl procentuálně nejfrekventovanější a v grafických znázorněních by z tohoto důvodu byl nejvíce nápadný.

Získala jsem tedy procentuální bodové zařazení jednotlivých subkategorií z pohledu zaměřeného přímo na jednotlivé hodnotící situace, na žáky používaná a preferovaná kritéria. Neměnilo se pořadí preference kategorií a subkategorií u jednotlivých školních let. To byl z mého pohledu zajímavý výsledek. Preferenční procentuální hodnotu u jednotlivých zkoumaných subkategorií ve třech základních kategoriích ukazuje následující tabulka č. 21.

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno barevně tak, jak je vidět v zde vložené malé tabulce s pořadím 1 - 3

PERCENTUÁLNÍ VÁHOVÁ HODNOTA JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ – POŘADÍ SUBKATEGORIÍ V JEDNOTLIVÝCH SLEDOVANÝCH ROČNÍCÍCH					
číslo kategorie a subkategorie	kategorie, subkódy	2013/2014 hodnota v % výtvarná třída/skupina v 8. třídě	2013/2014 hodnota v % studijní třída	2014/2015 hodnota v % výtvarná třída/skupina v 9. třídě	2014/2015 hodnota v % studijní třída
15	hodnocení - závěrečné	1,8	2,7	11,1	26,9
5	ovlivňující činnost/POSTOJ (vztah) k činnosti/kladný	16,8	13,3	12,7	6,3
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /kladný	10,4	16,4	14,4	15,7
3	ovlivňující práci- předpoklad k práci	14,3	11,9	15,4	9,8
11	hodnocení přístupu k práci	14,0	16,2	11,9	5,2
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	8,3	7,0	9,8	10,6
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce	10,9	8,5	1,8	1,0
8	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný /záporný	6,1	5,8	7,5	3,9
12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové/dílčí hodnocení- korekce/rozhodnutí/práce následná	5,1	5,4	3,3	1,8
4	ovlivňující činnost/POSTOJ (vztah) k činnosti/záporný	4,9	4,5	2,8	0,9
16	čas	4,7	5,4	2,9	0,9
13	hodnotící ekvivalenty/předpoklad hodnocení - kritéria	2,2	2,7	3,6	10,7
17	týkající se hodnocení/vlastnosti práce, projektu	0,4	0,2	0,5	0,0

1	výsledek	0,0	0,0	1,6	0,7
18	vlastnost hodnocení	0,0	0,0	0,5	3,1
2	proměnné	0,0	0,0	0,2	1,8
celkem platných %		100,0%	100,0%	100,0%	100%

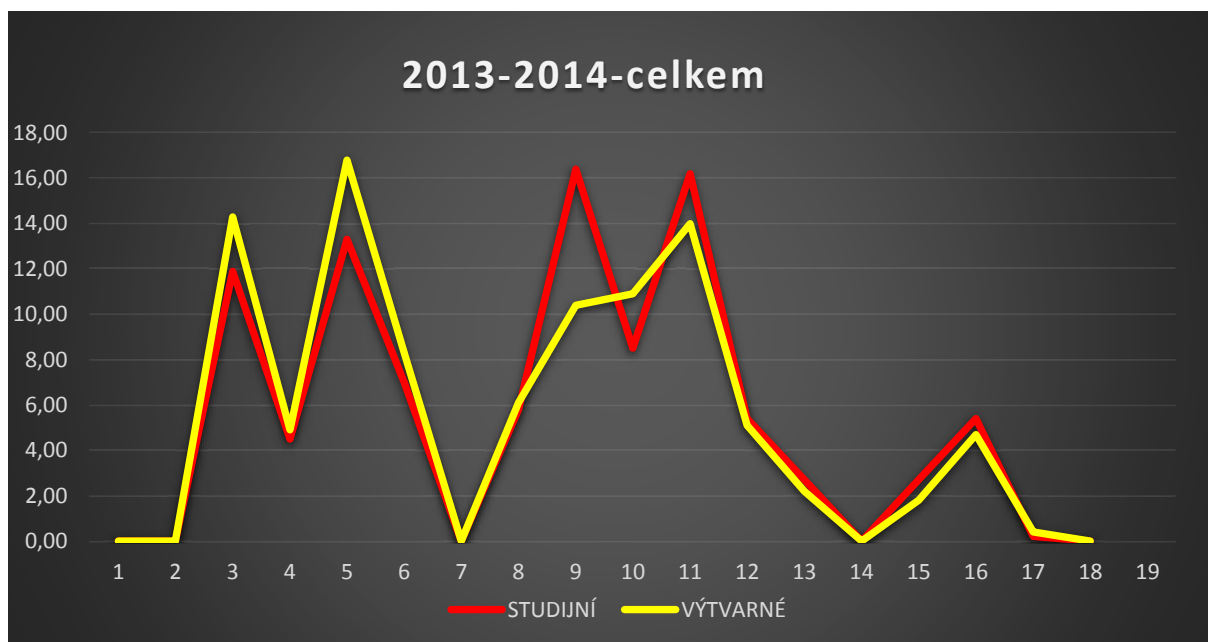
Tabulka č. 21 – subkategorií, jejich číselné pořadí je uváděno podle tabulky č. 13 na str. 125, porovnání % preferenčních bodů jednotlivých kategorií a subkategorií ve sledovaných školních letech 2013-2014/2014-2015, již bez subkategorií 7 a 14.

Součástí edukačního procesu v projektovém vyučování je postupné delegování průběžného formativního hodnocení na žáky samotné. Souvisí se schopností žáků samostatně podrobovat svoji činnost hodnotícím soudům. V procesu tvorby, diskusí, korekcí tak vzniká vztah k probíhající činnosti. Problémové vyučování vytváří prostor pro postupné konstruování poznatků, jejich korekci nebo upevnění – „potvrzení“, k čemuž pomáhá získávání nových postojů a dovedností v oblasti schopnosti sebehodnocení.

Rozvíjení **regulativních schopností** ve vlastních činnostech je jednou z dovedností, kterou může právě výuka ve výtvarné výchově nabídnout.

## 7. Školní rok 2013/2014

Grafické zobrazení č. 29 ukazuje procentuální bodové hodnoty jednotlivých vygenerovaných kategorií a subkategorií v modelu výzkumu, který byl praktikován u tříd druhého stupně v modelu výuky, který byl představen v MODELU II, tabulka č. 13 na straně 125. Zaznamenává všechny používané okruhy vztahující se k hodnotícím situacím.



Grafické znázornění č. 29 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Podíváme-li se na grafické znázornění č. 29, zjistíme, že jsou 4 subkategorie – číslo 3, 5, 11 a 16 (tabulka č. 13, str. 125), které v bodové procentuální hodnotě spolu korespondují ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy. Jedinou anomálií o 6 procentních bodů je výsledek v subkategorii číslo 9- *subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný*.

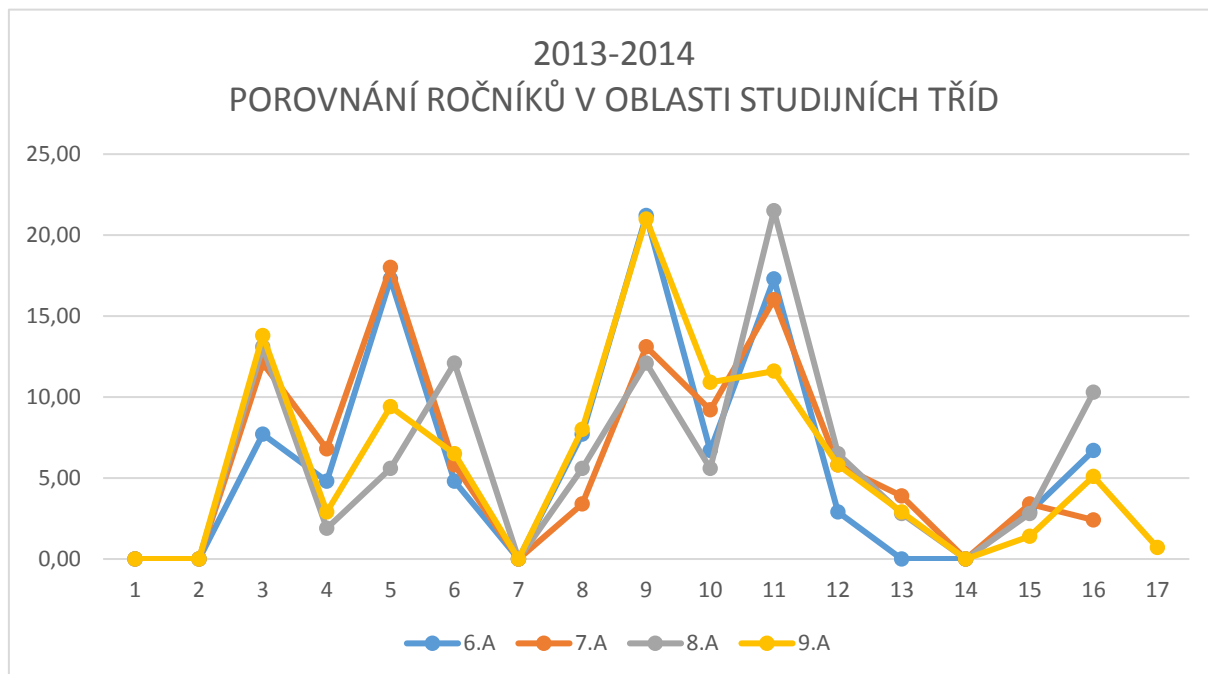
### 7.1 Školní rok 2013/2014: třídy s rozšířenou výukou matematika a českého jazyka

Při bližším pohledu na grafické znázornění č. 30 je zřejmé, že žáci ze studijně zaměřených tříd více hodnotili, zda je projekt, kterým se tu danou časovou dobu zabývali, pěkným zda se jim líbil. Mají větší tendenci hodnotit, zda je výtvarná výchova „fajn“.

- *podle mého projekt byl fajn a sem s výsledkem spokojen. Ale musím uznat, že známka o tom nesvědčí.* (14-15-CH6A-221, ods.41)

- *Pracovalo se mi dobře, protože mě to bavilo.* (7A-38a, ods.1)

- *Hodiny výtvarné výchovy se mi MÓÓÓÓÓÓÓÓC líbí* (14-15-DA6-043, ods. 46)



Grafické znázornění č. 30 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyní ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka.

Z grafického zobrazení č. 30 je patrné, že preferenci líbí/nelíbí upřednostňují žáci šestého ročníku a žáci ročníku devátého. Jak ukazují příklady z textu, žáci šestého ročníku si sebou na druhý stupeň přináší poznání, že výtvarná výchova se má líbit, je odpočinková, neučí se v ní nic nového.

Na začátku školního roku 2017/2018 jsme žákům všech tříd na druhém stupni s kolegyní položily prostou otázku – proč se vyučuje na základní škole výtvarná výchova. Tato diskuze nad jednotlivými odpověďmi byla vyvolána potřebou, popovídat si že žáky o smyslu výtvarné výchovy. Odpovědi v šesté třídě se zaměřily na odpočinek, relaxaci. (*Chlapec, 6. A, 2017-2018, je, abychom si odpočinuli; dívka, 6.A – výtvarka je klidná a relaxační; dívka, 6.A – výtvarku máme, abychom si odpočinuli, a podle mě je pro mě zbytečná.*) Další odpovědi se zaměřily na zlepšení kreslení, naučit se malovat, techniky, rozvoj fantazie. Tedy odpovědi, které slýchávali celý první stupeň.

- *Hodiny výtvarné výchovy se mi hrozně líbí, protože máme spravedlivou paní učitelku.* (14-15-DA6-040-ods.21)



Na stejnou otázku odpovídali žáci deváté třídy také. Je posun ve vnímání předmětu. Častěji se dovídáme, že rozvíjí myšlení, vnímání, představivost. Ovšem je zde potřeba zhodnotit jednotlivé zadávané práce a jejich oblibu.

- *Celkově se mi ale ty nápady líbily a byly hezké.* (9.nev.skup.-5, ods. 3)

Jak vidíme v následující tabulce číslo 22, nejsilnější subkategorie se týkají hlavně práce samotné a postoje k této zadané práci formou projektů se strukturou problémových úloh.

číslo k. a s.	Název kategorie a subkategorie	% bodová hodnota
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	16,4
11	hodnocení přístupu k práci	16,2
5	ovlivňující činnost/postoj k činnosti/kladný	13,3
3	ovlivňující činnost/ovlivňující práci- předpoklad k práci	11,9
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce	8,5
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	7,0

Tabulka č. 22 - tabulka ukazuje šest vygenerovaných subkategorií, které se objevily u studijních tříd ve školním roce 2013/2014

1.	2.	3.
Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně. Také názvy jednotlivých subkategorií jsou uvedeny v tabulce č. 22		

Zpětná vazba, kterou pedagog získává z takto rozložených subkategorií, ukazuje u studijních tříd na potřebu hodnotit práci jako takovou a dát tak učiteli možnost zvážit, jakou práci by mohl zařadit další školní rok. Subkategorie *číslo 9*, která je v procentuálním bodovém hodnocení, jako nejsilnější je zastoupena fragmenty jako: „LÍBÍ, ÚŽASNÝ, TĚŠIT SE, ZÁBAVNÉ, OBLÍBENÉ, HROZNĚ FAJN, SUPER, UŽIL, PŘÍJEMNÉ, DAŘILO, SPOKOJEN“.

Velmi těsně za ní je subkategorie *číslo 11*, kterou charakterizují fragmenty: „ZVLÁDNUL, ZAJÍMALA, VYMYSLIL, NEVADILO, NEDĚLAL, MUSEL, NESTIHL, NEDĚLAL, NESTÍHAL, ZAPOJIL, ZAPOMNĚL, SPLNIL, VĚNOVALA, ZKAZIL, POJAL, ČMÁRAL, NEMĚNIL, POŘÁDNĚ, POSLOUCHAT“. Ty ukazují na snahu zhodnotit svůj přístup k práci a ukazují především korelace významů těchto pojmů se snahou dobrat se vysvětlení výsledku své práce, který úzce souvisí se závěrečným - sumativním hodnocením.

Pořadí třetí nejčastější subkategorie *číslo 5* je u tříd s běžnou časovou dotací výtvarné výchovy více znatelný, než u tříd s rozšířenou časovou dotací výtvarné výchovy a ukazuje postoje k práci samotné v jejím úplném počátku, tedy při zadávání.

Čtvrtá subkategorie *číslo 3* logicky doplňuje předchozí subkategorii *číslo 11* svým obsahovým významem a ukazuje myšlenkovou linii zpracovávaného závěrečného sebehodnocení. Je zde zastoupena fragmenty: VYBRAT, POSTUPOVAT, POUŽÍVAT, MYSLET, PŘINÉST, SNAŽIT SE, ZAČÍT, TVOŘIT, PŘIUČIT, POSTUP, NAPADAT, CHÁPAT, UČIT SE, UMĚT, VĚDĚT. Je zřejmé, že si žáci uvědomují, jaké činnosti podmiňují dobré zvládnutí zadaného problémového úkolu.

Další následné subkategorii *číslo* logicky myšlenkové úvahy nad již skončenou prací a školním rokem, který proběhl, zcela doplňují. Subkategorie *číslo 10* je zastoupena fragmenty: „HEZKÝ, LEPŠÍ, ZAJÍMAVÉ, VYHOVOVALO, JEDNODUCHÉ, ZPRACOVÁVAT, NAHRADIT, ZOPAKOVAT, POVEDLO“ a subkategorii *číslo 6* fragmenty: „VYSVĚTLIT, HOTOVÉ, ODEVZDANÉ, KONEČNÉ, VYBRAL, DODĚLAT, PŘEDSTAVIT, PREZENTACE, DODAT, DOKONČIT, CELÉ, ODFLÁKL“.

Lze tedy říct, že žáci jsou schopni uvnitř problémové výuky zhodnotit vlastní činnost a přístup tím převzít zodpovědnost za svoji vlastní práci i ve třídách, které se výtvarnými činnostmi intenzivně nezabývají. Ukazuje se, že dobře metodicky postavený edukační proces zaručuje, že **se na žáky přesouvá rozhodující zodpovědnost za samotný výukový proces**. Je zřejmé, že jsou žáci schopni kriticky zhodnotit vlastní práci a přístup k ní.

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen techniky tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví*“ získaná data ze základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotlicí linie. [Porovnej (ŠKVARÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

**Toto tvrzení lze podložit pomocí získaných fragmentů a je možné interpretovat výsledek následovně:** POKUD SE MI PRÁCE LÍBÍ A ZAJÍMÁ MNE, TAK JSEM SCHOPEN POZNAT, JAK JSEM PRACOVAL, A KDYŽ NAD PRACÍ PŘEMÝŠLÍM A JSEM PŘIPRAVEN, DOKONČÍM JI. PAK JSEM SCHOPEN JÍ VYSVĚTLIT A PŘEDSTAVIT.

**Ovšem velmi blízká procentuální váha u první a druhé kategorie, kdy jak je patrné z textu žáka Celkově se mi, ale ty nápady líbily a byly hezké.** (9.nev.skup. - 5, ods. 3) **je možné pomocí**

získaných fragmentů pro jednotlivé subkategorie interpretovat i následovně do analytického textu: **POKUD PRACUJI, TAK SE MI PRÁCE LÍBÍ, A KDYŽ NAD PRACÍ PŘEMÝŠLÍM A JSEM PŘIPRAVEN, DOKONČÍM JI. PAK JSEM SCHOPEN JÍ VYSVĚTLIT A PŘEDSTAVIT.**

## **7.2 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů studijních tříd za školní rok 2013/2014**

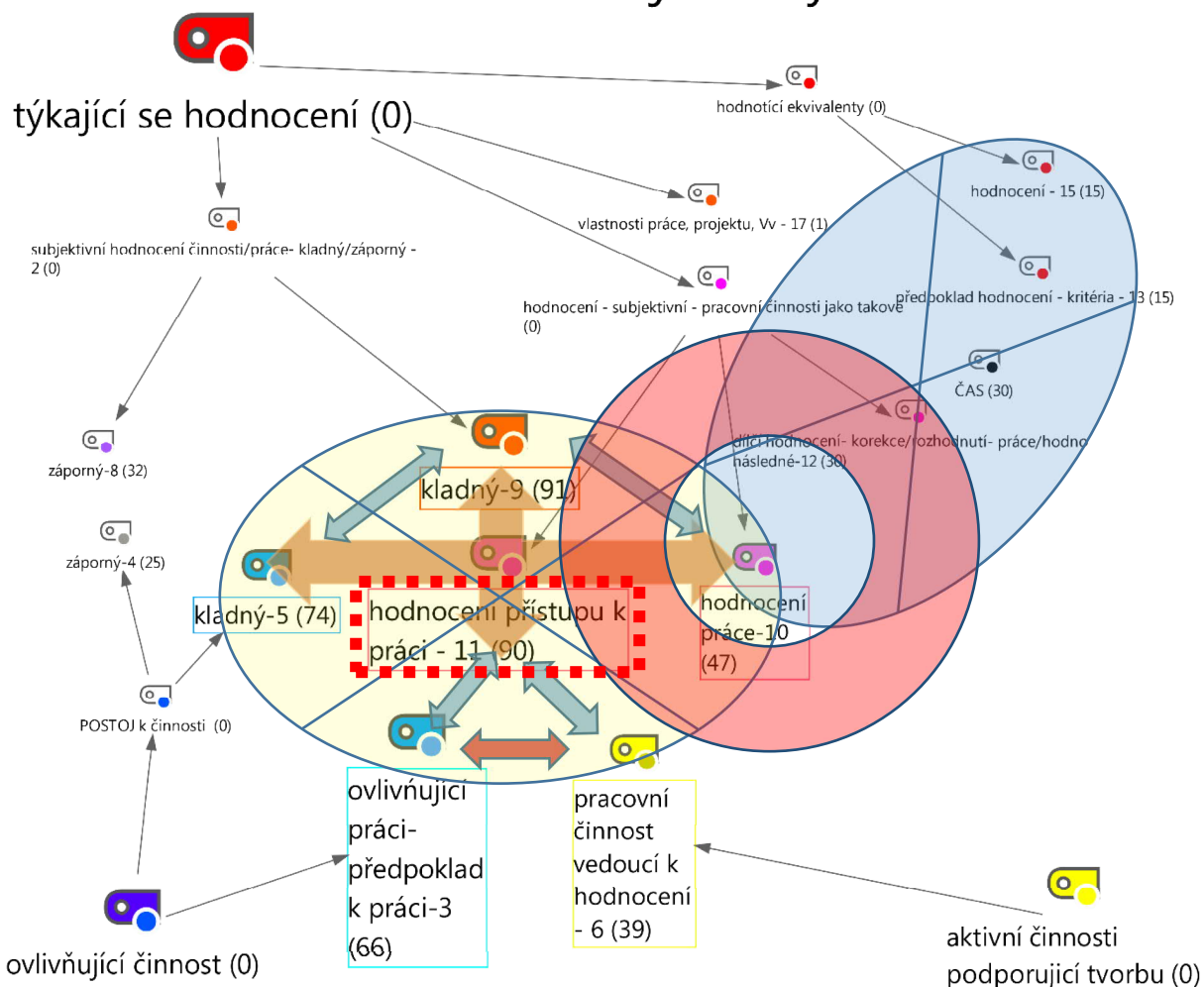
Jak ukazuje následné grafické zobrazení č. 31: výsledná myšlenková mapa, veškerá dynamika žákovského díla se pohybuje uvnitř tohoto díla. Jeho centrem se stává hodnocení práce samotné. Žákovské dílo se stává samo centrem, je hodnoceno jako hezké, lepší, vyhovovalo, povedlo, zpracovávat a dokládá žákovi aktivitu při sledování vlastního pracovního procesu a sledování cesty k dosažení zadaného cíle učitelem.

Zde v tomto bodě se žákovské a pedagogické dílo střetává. Pedagog zadává téma a časový rámec práce. Čas se stává jedním kritériem pro dosažení zadaného cíle. Žáci nepřemýšlejí nad tímto zadaným rámcem jako nad limitující složkou daného výukového projektu.

Čas je dán jako konstanta. Berou jej jako danost, která je potřebná. Následná myšlenková mapa ukazuje vztahy mezi jednotlivými subkategoriemi. Je vidět posun v myšlení žáků směrem k převzetí vlastní zodpovědnosti za svoji práci. Ovšem u tříd běžných zůstává motivačním prvkem i samotná zadaná práce. Je tedy nutné vždy zvážit, zda je zadávaná práce nějakým způsobem spojená s jejich životem, a zda vědí, proč tuto práci dělají. Tuto skutečnost ukazuje vysoké pojmové obsazení subkategorie *číslo 10 - hodnocení práce*. Jinak lze zkonstatovat, že výsledky korespondují s výsledky tříd, které mají rozšířenou výuku výtvarné výchovy o dvě hodiny týdně.

Hlavním posunem zde je posílení subkategorie *číslo 11 - hodnocení přístupu k práci*. To ukazuje na přebírání vlastní zodpovědnosti za plnění zadaných výtvarných problémových úloh.

## 2013-2014- studijní třídy celkem



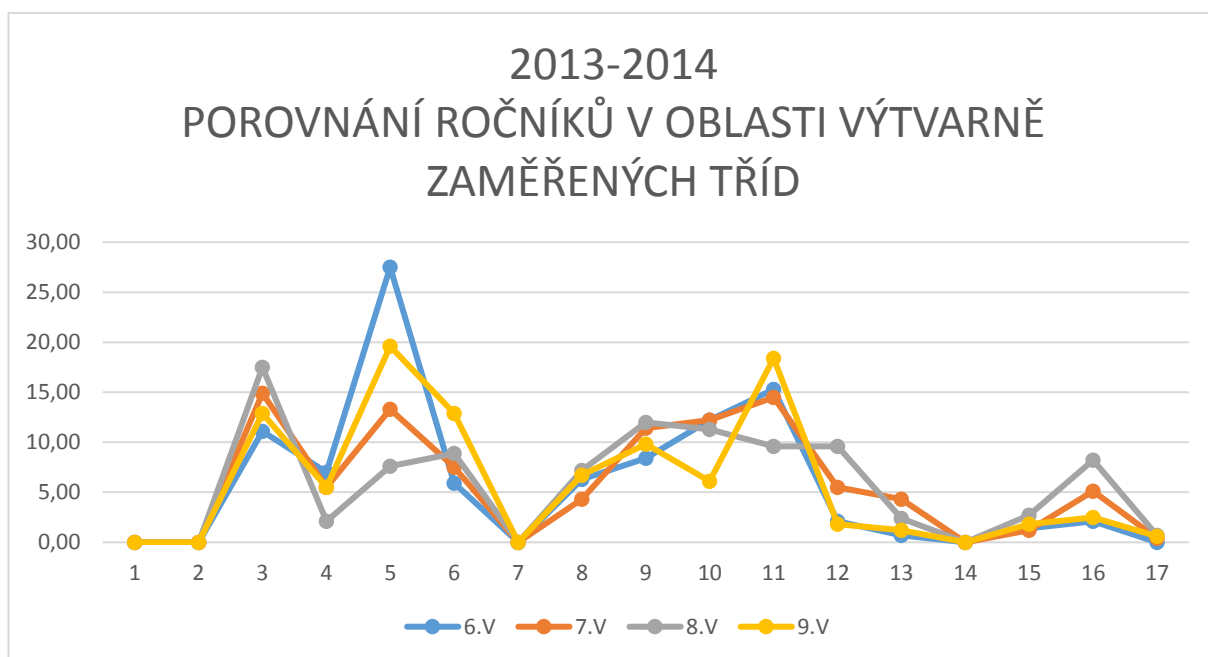
Grafické znázornění č. 31 - myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka.

Grafické znázornění č. 31 ukazuje vztahy jednotlivých subkategorií ve třech základních kategoriích. Je zřejmé, že se uvnitř výuky zaměřené na řešení problémových úloh dostává na jednu rovinu uvědomění si vlastního přístupu k zadané problémové úloze s dříve naprosto preferovaným líbí x nelíbí se mi zadaný úkol. Tento dříve vyhraněný postoj a hlavní hodnotící kritérium pro výtvarnou výchovu a zadávané výtvarné úkoly je dle mého názoru odrazem běžně přijímaného názoru, k čemu slouží - je výtvarná výchova.

### 7.3 Školní rok 2013/2014: třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Další navazující výzkum porovnával, jak se projevuje postoj k zadaným činnostem při vyšší časové dotaci. Jedna hodina v osmé a deváté třídě je podle mého názoru málo. Nedává čas na časté diskuze a ozřejmování důvodů proč mají pracovat na zadaném problémovém úkolu. Delegování průběžného hodnocení vzniklých situací na žáky samotné a hledání shody s formativním hodnocením ze strany pedagoga je důležitou součástí problémového vyučování. Je zřejmé, že více hodin věnovaných výuce výtvarné výchovy sebou nese dostatek času se žáky více diskutovat o tom, proč danou se dané práci věnují a co jim přinese.

Grafické znázornění č. 32 ukazuje procentuální bodové hodnoty jednotlivých subkategorií u druhé poloviny zkoumaných tříd druhého stupně, a to tříd s rozšířenou výukou výtvarné výchovy.



Grafické znázornění č. 32 - ukazuje rozložení kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.

Z grafického znázornění je patrné, že strukturování vyučovacího procesu pomocí problémových úloh, v sobě nese velmi silný impulz pro žáky, jakým způsobem se „musí“ nebo jaký mají zaujmout k jednotlivým úlohám pracovní postoj. U kategorie číslo 5 můžeme pozorovat klesající důraz na tuto subkategorii u dalších dvou ročníků. Nikoli však v ročníku devátém. U žáků ze šesté třídy je zastoupená 27,5 procentuálními body, u sedmého ročníku již pouze 13,3 procentuálními body. V osmém ročníku shodně 7,6 procentuálními body. V devátém ročníku je opět na prvním místě a to s 19,6 procentuálními body. Tato kategorie je

zaměřená na vnitřní žákův postoj k dané práci. Je zřejmé, že žáci šestého ročníku kladou největší obsahový důraz na fragmenty: BAVILO, RÁD, CHTÍT. Tedy motivační aspekty jak samotné zadané práce, tak je touto potřebou žáků šesté třídy ovlivněna i motivační činnost učitele. Tento důraz na potřebu žáků být vtažen do práce vnější incentivy ze strany pedagoga a ze strany vnitřního obsahu práce, jsou pro žáky, přecházející na druhý stupeň, důležité.

Postupem dalších školních let se důraz přenáší na subkategorie *číslo 3* – momenty ovlivňující průběh práce samotné, zastoupené fragmenty: VYTVOŘIT, VYBRAT, VZNIKOUT, ZJISTIT, POSTUPOVAT, DOZVĚDĚT SE, ZAČÍT, PŘINÉST, PŘIPRAVIT, NÁPAD, MYSLET, ZVOLIT, UMĚT a na subkategorii *číslo 9* – jejímž obsahem je objektivní hodnocení žákova přístupu k práci samotné, který přímo ovlivňuje průběh a výsledek práce a je zastoupena fragmenty: LÍBILO, SPOKOJEN/A, ZÁBAVNÉ, ZAUJALO, NETRÁPIL/A, SUPER, PŘÍJEMNÉ, SROZUMITELNÉ, UŽÍVAL/A, TĚŠIL, NENUDIL, PERFEKTNÍ.

Tento výsledek ilustrují následující vybrané texty žáků:

- *Myslím si, že se mi knížka moc povedla a že jsem se jí věnovala docela dost.* (dívka, 9. třída, 13-14-DV8-033)

- *Největší práce byla to vymyslet.* (dívka, 9. třída, 9.VÝT-49)

Následující tabulka č. 23 ukazuje pořadí šesti nejvíce preferovaných subkategorií ve třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy.

číslo k. a s.	název kategorie a subkategorie	% bodová hodnota
5	ovlivňující činnost/ postoj k činnosti/kladný	16,8
3	ovlivňující činnost/ovlivňující práci/předpoklad k práci	14,3
11	hodnocení přístupu k práci	14,0
10	hodnocení/subjektivní - pracovní činnosti jako takové/hodnocení práce	10,9
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	10,4
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	8,3

Tabulka č. 23 – tabulka ukazuje šest vygenerovaných subkategorií, které se objevily u výtvarně zaměřených tříd ve školním roce 2013/2014

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně. Také názvy jednotlivých subkategorií jsou uvedeny v tabulce č. 23.

Uprostřed jsou výsledky, které hodnotí přístup k práci samotné, subkategorie *číslo 11*, které jsou charakterizované fragmenty: PRACNÉ, PŘÍSTUP, VYMYSLIT, MUSET, STIHNOUT/NE, PŘESNĚ, ZÁLEŽET, ZAMĚŘIT, ZVLÁDNOUT, PŘÍSTUP, POŘÁDNĚ, VYŘÁDIT SE, POUŽÍT, NEDĚLAT, POTÍŽE, PŘESNOST, ZAPOMÍNAT, VĚNOVAT SE, NEPOVEDLO. A subkategorie *číslo 10* charakterizovanou fragmenty: UŽITEČNÉ, VYHOVUJÍCÍ, LEHKÉ, ZAJÍMAVÉ, NEMOŽNÉ, POVEDENÉ, JEDNODUCHÉ, KRÁTKÉ, PODAŘENÉ, PEČLIVÉ, VYHOVUJÍCÍ, POMOCÍ.

Poslední kategorií vygenerovanou v programu Maxqda, byla subkategorie *číslo 6*, jejímž obsahem jsou pracovní činnosti vedoucí k dokončení práce – úkolu, a tedy k sumativnímu hodnocení výsledné práce, charakterizované fragmenty: DODĚLAT, HOTOVÉ, ODEVZDAT, PREZENTACE, CELÉ, KONEČNÉ, ODFLÁKL, VYBRAL, PŘEDSTAVIT, POZDĚ.

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotlicí linie**. [Porovnej (ŠKVARŤČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

Pokud shrneme tyto základní pojmy a jejich pořadí a přepíšeme obsah jednotlivých obsahů subkategorií, můžeme tento výsledek ze získaných fragmentů v jednotlivých subkategoriích a jejich procentuální zastoupení v zjištěném procentuálním bodovém váhovém pořadí interpretovat následovně: **MĚ PRÁCE BAVILA, PROTOŽE JSEM SCHOPEN/NA SE NA NI PŘIPRAVIT A VYMYSLIT JÍ, JELIKOŽ JSEM SCHOPON SE ZAMĚŘIT NA PODSTATNÉ, VĚNOVAT SE JÍ, VĚDĚT, KDY JSEM SE PRÁCI TAK ÚPLNĚ NEVĚNOVAL/LA AVÍM, JAK SI TUTO SVOJÍ PRÁCI MOHU ZHODNOTIT V RÁMCI SVÉHO PŘÍSTUPU K NÍ. PRÁCE MNE BUĎ ZAUJALA, NEBO NEZAUJALA, ALE PŘESTO JSEM SCHOPEN JI ODEVZDAT A DOKONČIT.**

#### 7.4 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů výtvarně zaměřených tříd za školní rok 2013/2014

Ukázalo se, že třídy orientované na výuku výtvarné výchovy preferují zhodnocení: *líbí x nelíbí* až v závěru práce. Jak ukazuje následná myšlenková mapa, vnitřní dynamika procesů



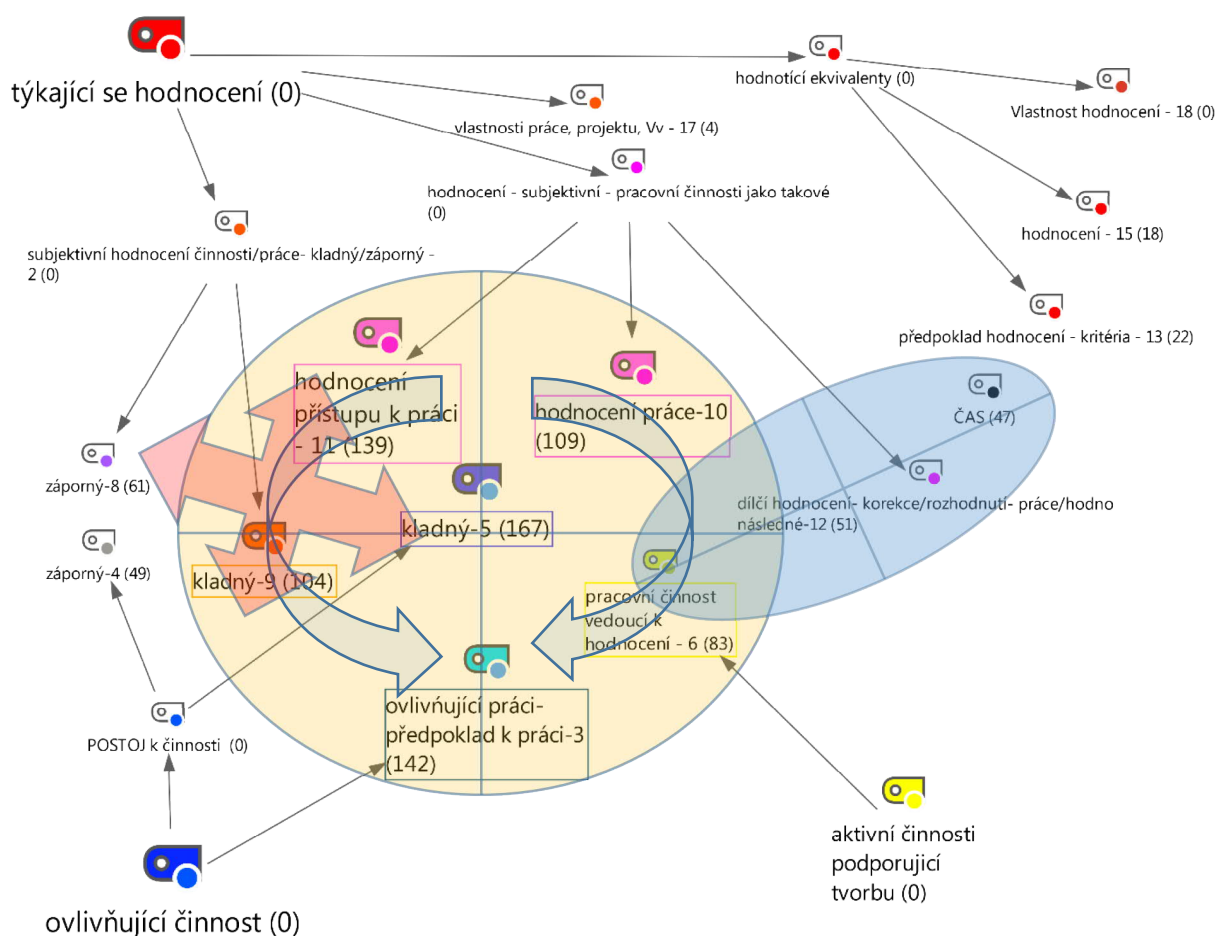
v projektovém vyučování u tříd s rozšířenou výukou výtvarné výchovy cirkuluje kolem pozitivního vnímání této zadané činnosti a vnitřního dění v edukačním procesu. Výtvarná výchova a její obsah, který je strukturován obsahově problémovými úkoly, je pro žáky vnitřně platný a i záporné hodnocení činnosti je orientováno na proces, nikoli na nechuť k práci a předmětu.

Pro ilustrativnost těchto výsledků uvádím texty žáků:

- *Tuto práci jsme dělaly celé první pololetí a bylo to dost těžké, na začátku jsem nevěřila, že to zvládnou ale nakonec mě to i bavilo a docela se mi to i povedlo.* (dívka, 8.tř, 13-14-DV8-037)

- *... dělat nos, ten pro mě byl docela lehký a pak jsem začala, dělat pusy to bylo utrpení, protože ta mi vůbec nešla, ale nakonec jsem to nějak zvládla.* (dívka, 8.tř, 13-14-DV8-033)

## 2013-2014-výtvarné třídy - VV



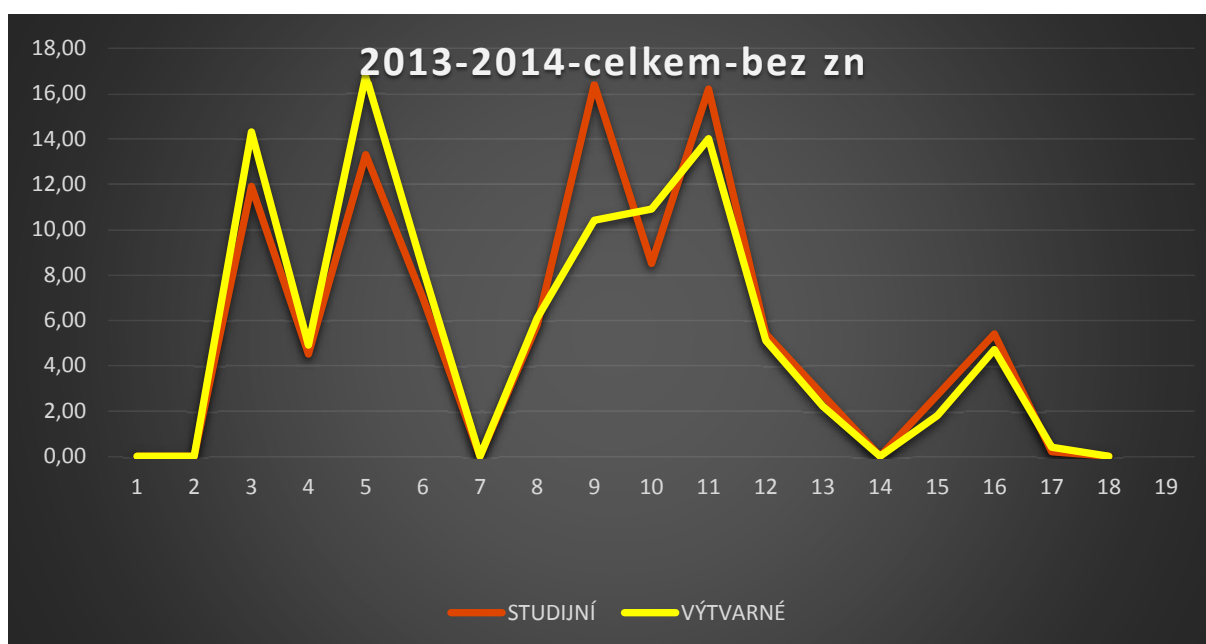
Grafické znázornění č. 33 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.



Grafické znázornění č. 33 ukazuje, že je zřejmý i vztah mezi hodnocením přístupu k práci a mezi pozitivním/negativním hodnocením procesu práce. Je zde také podstatná blízkost činností, vedoucích k hodnocení a korekci v sebehodnotících činnostech žáků, která ukazuje kvalitativní posun žákova vnímání pracovní činnosti a jeho vnitřních procesů.

## 7.5 Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III ve školním roce 2013/2014

Shrnutím dílčích výsledků třetí FÁZE výzkumu ze školního roku 2013-2014 nám poskytly následující závěry:



Grafické znázornění č.34 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyn ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Grafické znázornění č. 34 ukazuje % rozložení u obou sledovaných skupin a slouží k následující interpretaci výstupů.

Je zřejmé, že žáci přistupují v obou sledovaných skupinách druhého stupně k práci zodpovědně. Přemýšlí nad ní. Jak ukazují výsledky v následných tabulkách, v obou studijních skupinách na druhém stupni se výsledky pohybují v preferencích šesti okruhů, které charakterizují dynamiku uvnitř metody problémového vyučování, které jsem strukturovala. Pokud se dodržují jednotlivé zásady této koncepce vyučování, žáci nakonec nepovažují výtvarnou výchovu za zbytečnou.

Žáci získávají potřebné kompetence a můžeme usuzovat, že je tímto zodpovězena *HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

Výsledná koncepce vycházející z analýzy základních fragmentů v obou pozorovaných studijních skupinách na druhém stupni základní školy, mě opravňuje se domnívat, že připravený výukový model je svojí vnitřní dynamikou vhodný pro výuku výtvarné výchovy.

Ve vztahu ke zkoumané problematice, tedy vnitřních hodnotících situací v edukativním procesu, terénní výzkum ukázal, že pokud se žáci vedou k převzetí zodpovědnosti za své postavení ve výukovém procesu, hledají si posléze smysl ve své práci a utváří si dovednosti a postoje, které rozvíjejí jejich osobnost. Pedagog je uvnitř takovéhohoto edukačního procesu poradcem, nikoli ten, kdo kontroluje a řídí. Uvnitř sebehodnocení není žáky zmiňován, není vnímán jako centrum dění.

Základní rozvíjené kompetence jsou odpovědí na otázku dílčí:

***DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?***

Odpověď: Rozvíjí se kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, pracovní.

**Výsledná koncepce tříd zaměřených studijně, tedy tříd s běžnou výukou výtvarné výchovy je zde uváděna opětně pro přehlednost:**

tabulka č. 23, s. 178	<b>2013-2014: třídy zaměřené na studium výtvarné výchovy</b>	
číslo	název subkategorie a kategorie	% bodová hodnota
5	ovlivňující činnost\ postoj k činnosti\ kladný	16,8
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci	14,3
11	hodnocení přístupu k práci	14,0
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce	10,9
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	10,4
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	8,3

**Interpretace získaných výstupů: POKUD SE MI PRÁCE LÍBÍ A ZAJÍMÁ MNE, JSEM SCHOPEN POZNAT, JAK JSEM PRACOVAL, A KDYŽ NAD PRACÍ PŘEMÝŠLÍM A JSEM PŘIPRAVEN, DOKONČÍM JI.**

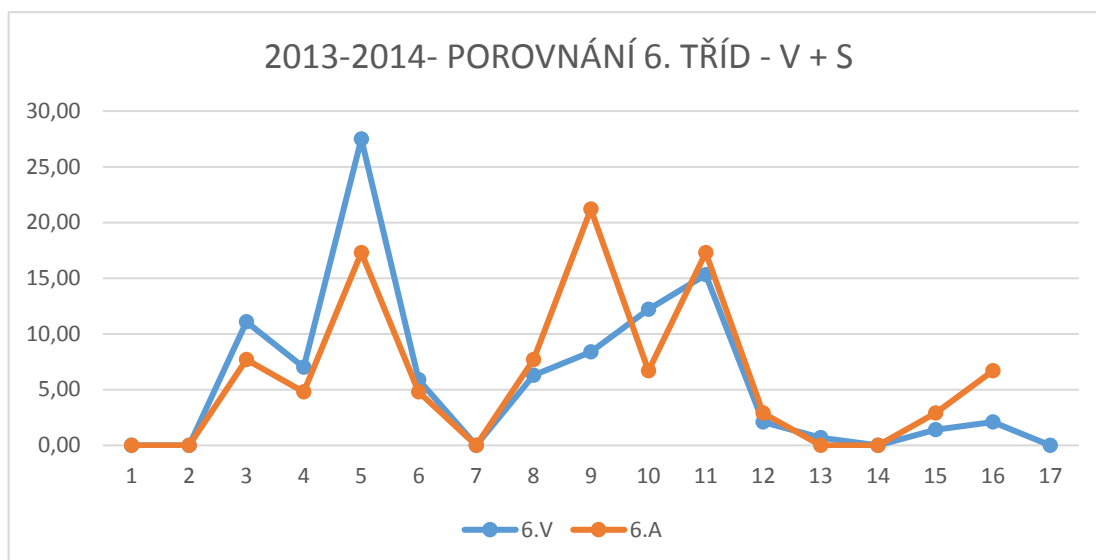
**Nebo druhá možná interpretace: POKUD PRACUJI, TAK SE MI PRÁCE LÍBÍ, A KDYŽ NAD PRACÍ PŘEMÝŠLÍM A JSEM PŘIPRAVEN, DOKONČÍM JI. PAK JSEM SCHOPEN JÍ VYSVĚTLIT A PŘEDSTAVIT.**

**Výsledná koncepce tříd zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy:**

tabulka č. 22, s. 173	<b>2013-2014: třídy zaměřené na studium matematika a českého jazyka</b>	
číslo	<b>název subkategorie a kategorie</b>	% bodová hodnota
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	16,4
11	hodnocení přístupu k práci	16,2
5	ovlivňující činnost\ postoj k činnosti\kladný	13,3
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci	11,9
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce	8,5
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	7,0

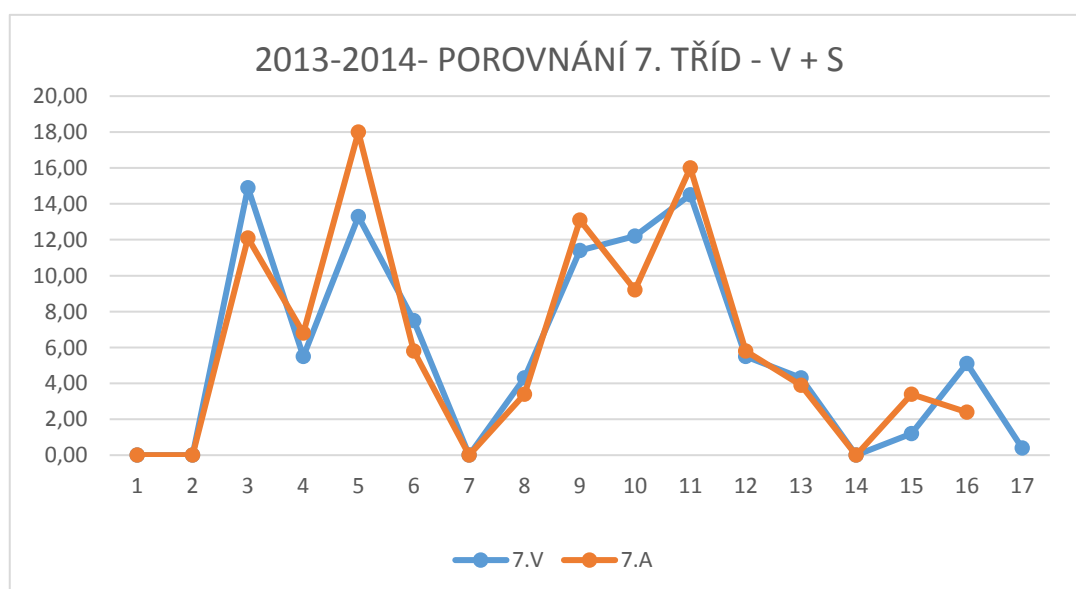
**Interpretace získaných výstupů: PRÁCE NÁS BAVILA, PROTOŽE JSEM SCHOPEN/NA SE NA NÍ PŘIPRAVIT A VYMYSLIT JÍ, JELIKOŽ JSEM SCHOPEN/NA SE ZAMĚŘIT NA PODSTATNÉ, VĚNOVAT SE JÍ, VĚDĚT, KDY JSEM SE PRÁCI TAK ÚPLNĚ NEVĚNOVAL/LA A VÍM, JAK SI TUTO SVOJÍ PRÁCI MOHU ZHODNOTIT V RÁMCÍ SVÉHO PŘÍSTUPU K NÍ. PRÁCE MNE BUĎ ZAUJALA, NEBO NEZAUJALA, ALE PŘESTO JSEM SCHOPEN/NA JI ODEVZDAT, DOKONČIT, ZHODNOTIT.**

Porovnáním jednotlivých ročníků a v nich studijních a výtvarných tříd ukazuje, že šesté ročníky se zaměřují prioritně na postoj k činnosti samotné a poté hodnotí svůj přístup k zadanému úkolu. To dokládá grafické znázornění č. 35. Ve výtvarně orientované šesté třídě je nejsilnější subkategorie *číslo 9*, která nehodnotí práci zadanou, ale *vyučovací proces jako takový*.

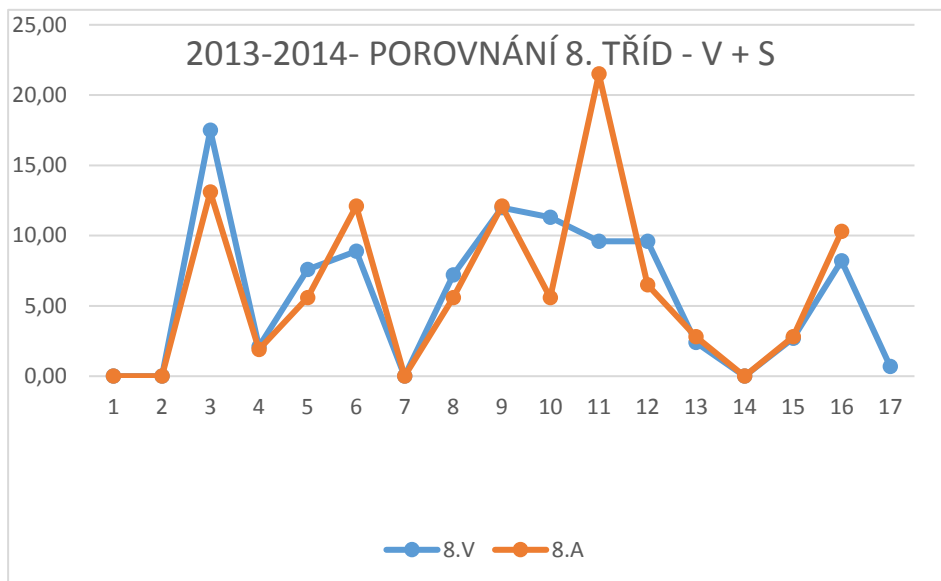


Grafické znázornění č. 35– ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném šestém ročníku školního roku 2013/2014, obě šesté třídy

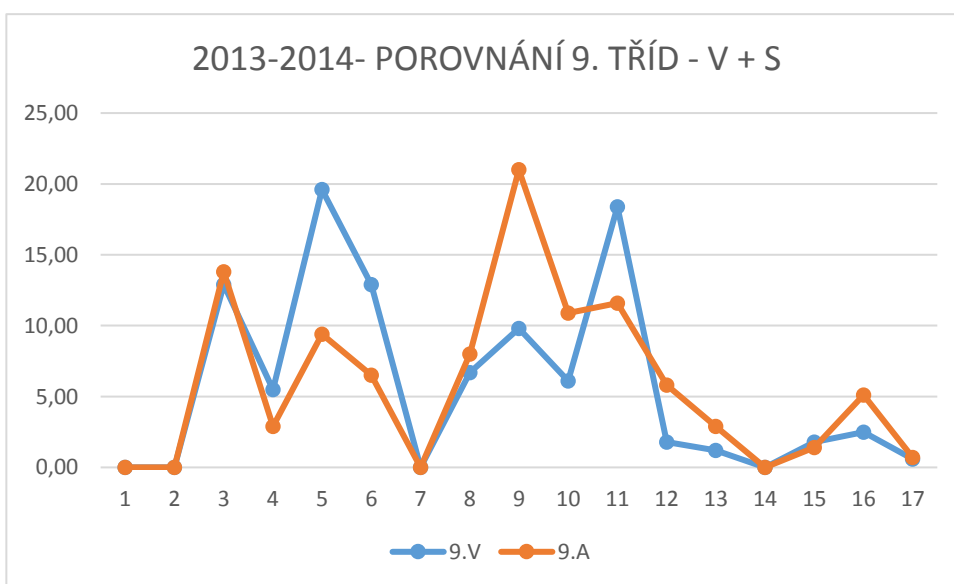
V sedmém ročníku nedochází k nijak velkým anomáliím v hodnocení vnitřního dění edukačního procesu ve výtvarné výchově. Žáci jsou aktéry vyučovacího procesu a neprojevuje se takzvaná „krize dětského výtvarného procesu“. Je to dáno důsledným preferováním zadávaných problémových úloh, které jsou zaměřené na objektovou tvorbu, práci na PC a fotografickou animaci. (grafické znázornění č. 35 A)



Grafické znázornění č. 35 A – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném sedmém ročníku školního roku 2013/2014, obě sedmé třídy



Grafické znázornění č. 36 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném osmém ročníku školního roku 2013/2014, obě skupiny v osmé třídě



Grafické znázornění č. 37 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném devátém ročníku školního roku 2013/2014, obě deváté třídy

Grafické znázornění č. 36 a 37 ukazuje poměr a porovnání jednotlivých subkategorií v osmém a devátém ročníku. Nejmarkantnější rozdíl se projevuje u subkategorií číslo 9 a 11.

V osmém ročníku se studijní třídy více zaměřily na postoje – to dokážu. Je to způsobeno zadaným tématem Portrét do čtvercové sítě, kdy se nejvážnějším problémem ukázalo narýsování čtvercové sítě 2 x 2 centimetrů. V devátém ročníku se tento postoj projevuje u tříd

zaměřených výtvarně, což je ovlivněno absolventskou závěrečnou prací v předmětu VDT. Mají danou situaci nutnou potřebu ze sebe vydat to nejlepší.

## 8. Školní rok 2014/2015

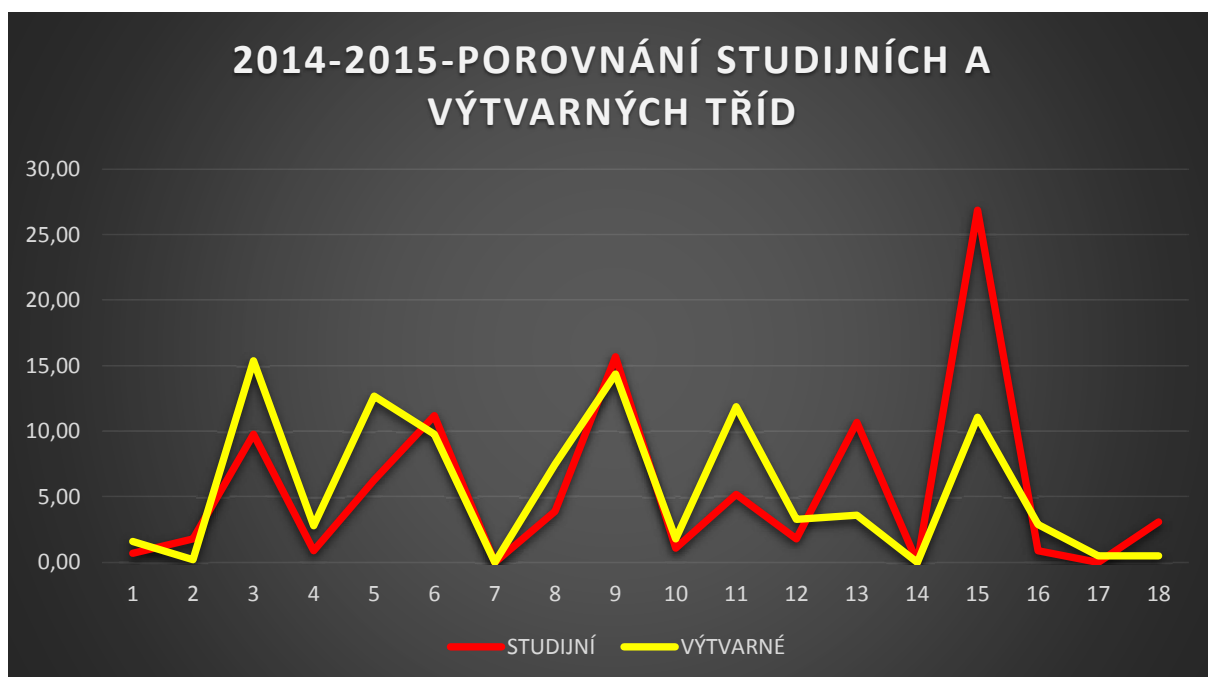
Ve školním roce 2014/2015 bylo závěrečné sebehodnocení žáků zaměřené na hodnocení práce a zadaných úloh z pohledu žáka. Také byli žáci požádáni, aby se krátce vyjádřili k hodnocení, které probíhá během a v závěru projektů. V šesté třídě jim tyto otázky byly rozšířeny o obsah jednotlivých klasifikačních stupňů. Jako pedagog mám znát žakovu představu o hodnocení. Je zřejmé, že si žáci vybrali, co budou psát. Osmé třídy zcela vynechaly sebehodnocení práce v závěru školního roku.

Důvodem byla moje nepřítomnost na začátku června. Tedy, i když jsem se žáky byla přesně domluvená, co bude obsahem závěrečného písemného hodnocení, výsledky byly z mého pohledu nečekané a obsahově zajímavé. Právě proto jsem přidala další školní rok, kdy jsem sebehodnocení písemné znova zadala. Ukázalo se, že tato snaha byla již příliš a množství dokumentů nelze relevantně projít a podrobit zkoumání. Nakonec jsem tyto texty do výzkumu nezařadila.

Analýza textů prokázala, že lze rozklíčit i zkrácené různé odpovědi, a že se jednotlivé kategorie a subkategorie ukazují i v těchto textech z roku 2014/2015. Následující tabulka ukazuje obsah jednotlivých odpovědí žáků v ročnících. Aktéři písemného shrnutí školního roku se zaměřili v jednotlivých třídách na stejný obsah. Tento typ písemné odpovědi dává větší prostor pro zjišťování kritérií hodnocení.

třída	6. A	6. V	7.A	7.V	8.A	8.V	9. studijní skupina	9. Vv skupina
získané odpovědi - tematicky	hodnocení, známky a jejich obsah	sebehodnocení a popis zadaných úloh	hodnocení práce a zadaných úloh	hodnocení práce a zadaných úloh	hodnocení hodnocení	hodnocení hodnocení	sebehodnocení a popis zadaných úloh	sebehodnocení a popis zadaných úloh

Tabulka č. 24 – ukazuje obsah odpovědí za školní rok 2014/2015 v jednotlivých třídách druhého stupně.



Grafické znázornění č. 38 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyn ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Grafický záznam č. 38 ukazuje rozložení jednotlivých subkategorií v obou skupinách sledovaných tříd na druhém stupni základní školy. Jelikož žáci měli za úkol se i zamyslet nad hodnocením jako takovým, zamyslet se nad obsahem jednotlivých klasifikačních stupňů, byla posílená subkategorie *číslo 15*, která je zaměřena na závěrečné, sumativní hodnocení. Na tuto kategorii se zaměřily hlavně třídy se studijním zaměřením.

Je charakterizováno fragmenty: ZHODNOTIT, SPRAVEDLIVÉ, SEBEHODNOCENÍ, PRŮMĚR, POTĚŠIT, POCHVÁLIT, DOSTAT, DOPADNOUT, SPLNIT, ABSOLUTNĚ, ZKOUŠENÍ, ZHODNOTIT, VÝBORNÉ, ZÁVĚREČNÉ, VÝSLEDNÉ, UZNAT, SPRÁVNĚ, SLOVNĚ, PRŮMĚR, DOSTAT, DOPADNOUT, ČÁSTEČNÉ

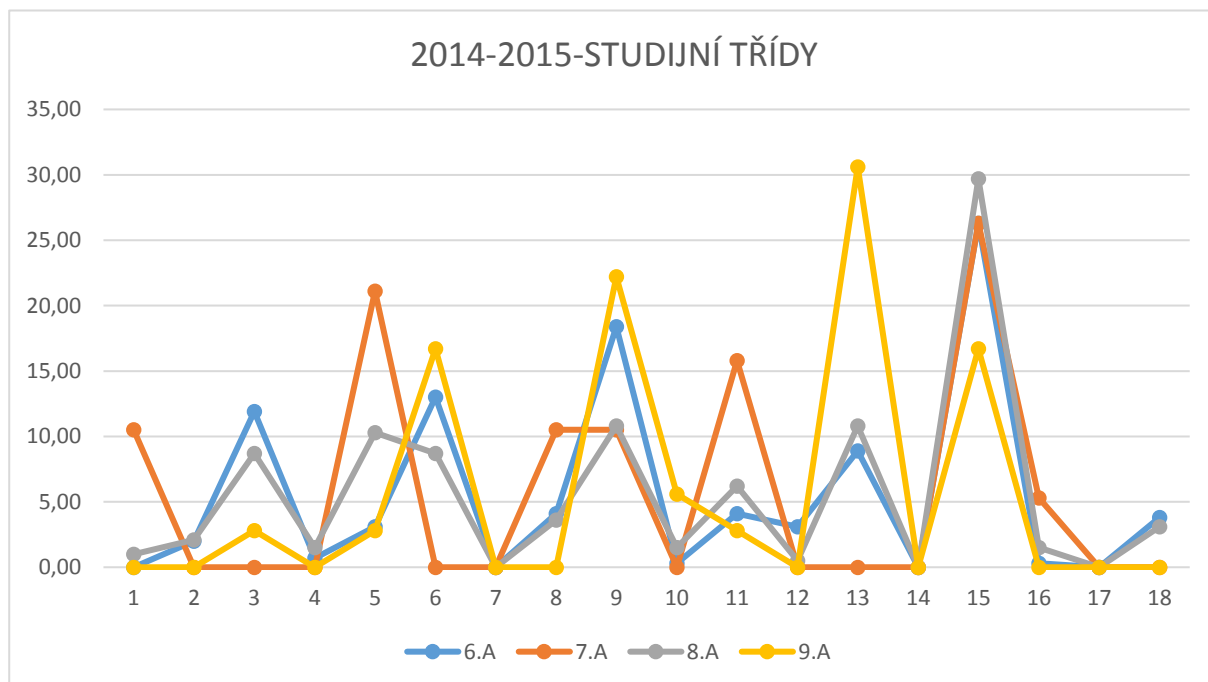
Subkategorie *číslo 6 a 9* jsou v obou sledovaných skupinách v procentuálních bodech skoro identické, u subkategorie *číslo 9* (subjektivní hodnocení činnosti/práce- *kladné*) je to 14,4 procentuálních bodů u tříd výtvarně zaměřených a 15,7 procentuálních bodů u tříd zaměřených studijně. V Subkategorii *číslo 6* (aktivní pracovní činnost *vedoucí k hodnocení*) je rozdíl 0,8 procentuálních bodů (9,8 a 10,6 procentuálních bodů) u obou sledovaných skupin žáků.

Stěžejní fragmenty pro tuto kategorii jsou: DODĚLAT, DOKONČIT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ, PREZENTACE, UDĚLAT, DOKONČIT, VYBRAT, ZPRACOVAT, CELÁ, DOZVĚDĚT, DOCÍLIT, DODĚLAT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ,

ODEVZDÁ, ODVEDL, DOKONČIT, SPLNIT, PODAŘILO SE, POZDĚ, PREZENTACE, UKONČENÍ, VYBRAT, ZPRACOVAT.

## 8.1 Školní rok 2014/2015 – třídy „studijní“

Opět jsem tady porovnála výsledky nejdříve ve studijních třídách, kde bylo prioritní prozkoumat poměr vztahů mezi jednotlivými třídami ve sledované skupině studijních tříd.



Grafické znázornění č. 39 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka

Grafické znázornění č. 39 ukazuje, že pokud jsou odpovědi orientované i na hodnocení sumární a obsah jednotlivých klasifikačních stupňů, nejsou příliš jednotné odpovědi na zkoumanou problematiku.

Přesto vystupuje několik subkategorií, které jsou důležité pro žáky všech ročníků ve zkoumané skupině. Je to subkategorie *číslo 15 a 9*. Pro porovnání situace v jednotlivých třídách ve studijní skupině vznikla následující tabulka, která porovnává šest subkategorií pro jednotlivé třídy. *Číslo 11* je další subkategorii, které je důležitá pro všechny třídy ve sledované skupině. Vysoké procentuální hodnocení mají i subkategorie *číslo 13 a 6*, které se neobjevují ve třídě sedmé, ovšem pro ostatní třídy ve zkoumané studijní skupině jsou relevantní.

Nesoulad s ostatními výsledky v sedmé A třídě je způsoben neodevzdáním hodnocení od žákyň a od žáků pouze ve dvou případech, což bylo způsobeno velmi pomalým pracovním tempem a



tím vzniklou potřebou dokončit zadanou práci a před třídou ji odprezentovat a obhájit. Pro zkoumání této studijní skupiny tedy výsledky nejsou podstatné a váhové procentuální pořadí subkategorií vychází z ostatních třech tříd ve zkoumané studijní skupině. Je u každé třídy zaznamenáno šest procentuálně váhově nejdůležitějších subkategorií. Pokud některé subkategorie jsou váhově procentuálně stejné, jsou uváděny obě.

Základní procentuální bodové obsazení jednotlivých subkategorií ukazuje následující tabulka č. 25. Čísla kategorií a subkategorií jsou uváděna podle tabulky číslo 13 na straně 125.

	<b>2014-2015: třídy zaměřené na studium matematiky a českého jazyka</b>	6.A %	7.V %	8.A %	9.A %	průměrná % hodnota subkat.
15	hodnotící ekvivalenty/hodnocení	26,3	26,3	29,7	16,7	26,9
13	hodnotící ekvivalenty/kritéria	8,9		10,8	30,6	10,7
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	18,4	10,5	10,8	22,2	15,7
5	ovlivňující činnost\ postoj k činnosti\kladný		21,1	10,3		6,3
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	13,0		8,7	16,7	11,2
11	hodnocení přístupu k práci	4,1	15,8	6,2	2,8	
8	subjektivní hodnocení/ záporné	4,1	10,5			
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci	11,9				9,8
10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce				5,6	
16	čas		5,3			

Tabulka č. 25 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyn ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně. Názvy jednotlivých subkategorií jsou uváděny v tabulce č. 25.

Obsah jednotlivých subkategorií zjištěnými fragmenty je uváděn pro lepší orientaci k následujícím interpretacím bodově. Jednotlivé fragmenty, které charakterizují obsah jednotlivých subkategorií, jsou uváděny VERZÁLKAMI pro lepší přehlednost. Tento postup analýzy je dodržen v celém následujícím interpretačním textu: nejdříve jsou u jednotlivých subkategoriích uvedeny získané obsahové fragmenty, které jednotlivé subkategorie charakterizují podle žáků (tedy byly získány analýzou žákovských textů), a poté bylo přistoupeno k interpretaci pomocí techniky „analytického příběhu“.

Subkategorie číslo:

- č.15: ZHODNOTIT, SPRAVEDLIVÉ, SEBEHODNOCENÍ, PRŮMĚR, POTĚŠIT, POCHVÁLIT, DOSTAT, DOPADNOUT, SPLNIT ABSOLUTNĚ
- č.9: BAVÍ, SPOKEJENÉ, DOKONALÉ, FAJN, HEZKÉ, JEMNÉ, LEPŠÍ, LÍBÍ
- č.11: ČMÁRAT, DODĚLAT, MUSET, NEMÍT, NEPOVEDLO, NESTÍHAT, NEVADÍ, NEMYSLET, NEVYPRACOVAT, SPLNIT, STÍHAT, VYMYSLET, ZVLÁDNOUT
- č.6: DODĚLAT, DOKONČIT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ, PREZENTACE, UDĚLAT, DOKONČIT, VYBRAT, ZPRACOVAT
- č.13: CELKOVÁ ÚPRAVA, DOBRÉ, ČITELNÉ, DODRŽET, CHYBA, INSTRUKCE, ZPRACOVÁNÍ, KONKRÉTNOST, KVALŮITA, MINIMUM, ZADÁNÍ, OBSAH, PLÁN, POŽADAVEK, SMYSL, TÉMA

Hodnotové procentuální pořadí úzce souvisí se závěrečným sumativním hodnocením, na které se žáci podvědomě zaměřili (č. 15, 13, 6). Ani tak ovšem nejsou v pozadí kategorie (číslo 9 a 11), které se týkají přístupu k práci a její subjektivní hodnocení. Mezi šest prvních váhově důležitých subkategorií je i číslo 8, která jak se ukázalo ve své negativní poloze je zaměřena na postoje žáků k pracovní činnosti.

Subkategorie číslo :

- č.8: DRSNÉ, FLÁKNUL, HORŠÍ, HROZNÉ, LENOST, KATASTROFA, NAŠTVANOST, NEBAVÍ, NELÍBÍ

Ilustrativní texty žáků dokládají postoj k hodnocení vlastní práce:

- *Protože 2 z výtvarné výchovy je dle mého názoru ukázka naší lenivosti.* (dívka, 8. A, 14-15-DA8-049)
- *Hodnocení nemá být moc drsné ani moc lehké, ale tak akorát.* (chlapec, 8. A, 14-15-CH8A-227)

- *Podle mě jsem pracoval dobře až na tu Babylonskou věž, kterou jsem celkem odfláknul, chtěl jsem toho udělat mnohem víc ale, protože čas byl neúprosný.* (chlapec, 7.A, A-39a)
- *To má ošklivé a vykašlal se na to.* (dívka, 6. A, 14-15-DA6-043)

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrutí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotící linie**. [Porovnej (ŠKVARÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

**I přesto, že přítomnost snahy o sumativní hodnocení byla ze získaných odpovědí patrná, lze ze základního obsahového obsazení fragmentů jednotlivých subkategorií interpretovat následující obsah:**

**ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ JE PODMÍNĚNO ZÁKLADNÍMI KRITÉRII, KTERÁ VYCHÁZEJÍ Z PRÁCE. VŠE VYCHÁZÍ Z FAKTU, ŽE POKUD NÁS PRÁCE BAVÍ, PŘÍSTUPUJEME K NÍ ZODPOVĚDNĚ, NEFLÁKÁME SE, TAK NAŠE PRÁCE BUDE V ZÁVĚRU HODNOCENA POZITIVNĚ.**

Obecně lze říct, že pokud se žáci ve svém závěrečném slovním hodnocení nasměrují i na hodnocení a kritéria hodnocení, do popředí jejich zájmů tyto dvě subkategorie vystoupí. Ovšem jak je patrné z grafického znázornění č. 40, podvědomě se zabývají na základě konstrukce kritérií pro sumativní hodnocení projektu. Jejich práce, musí vycházet z rozboru pracovní činnosti jako takové a uvědomit si v první řadě, z čeho a za jakých podmínek lze uskutečnit toto hodnocení. Hlavní pozornost žáci soustředili na jejich přístup k práci, přípravu, postoj a zodpovědnost. Téměř s jistotou lze zkonstatovat, že žáci sami jsou schopni si označit a pojmenovat základní hodnotící kritéria, které vychází svým obsahem z práce samé.

týkající se hodnocení (0)

subjektivní hodnocení činnosti/prácekladný/záporný (0)

záporný 8 (20)

záporný 4 (5)

postoj k činnosti - 1 (0)

ovlivňující činnost (0)

ovlivňující práci - předpoklad k práci - 3 (53)

kladný 9 (85)

kladný 5 (34)

hodnocení - 15 (146)

hodnotící ekvivalenty (0)

hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové (0)

hodnocení práce - 10 (6)

Korekce, rozhodnutí - 12 (10)

Vlastnost hodnocení - 18 (17)

hodnocení přístupu k práci - 11 (28)

předpoklad hodnocení - kritéria - 13 (58)

pracovní činnost vedoucí k hodnocení - 6 (61)

aktivní činnosti podporující tvorbu (0)

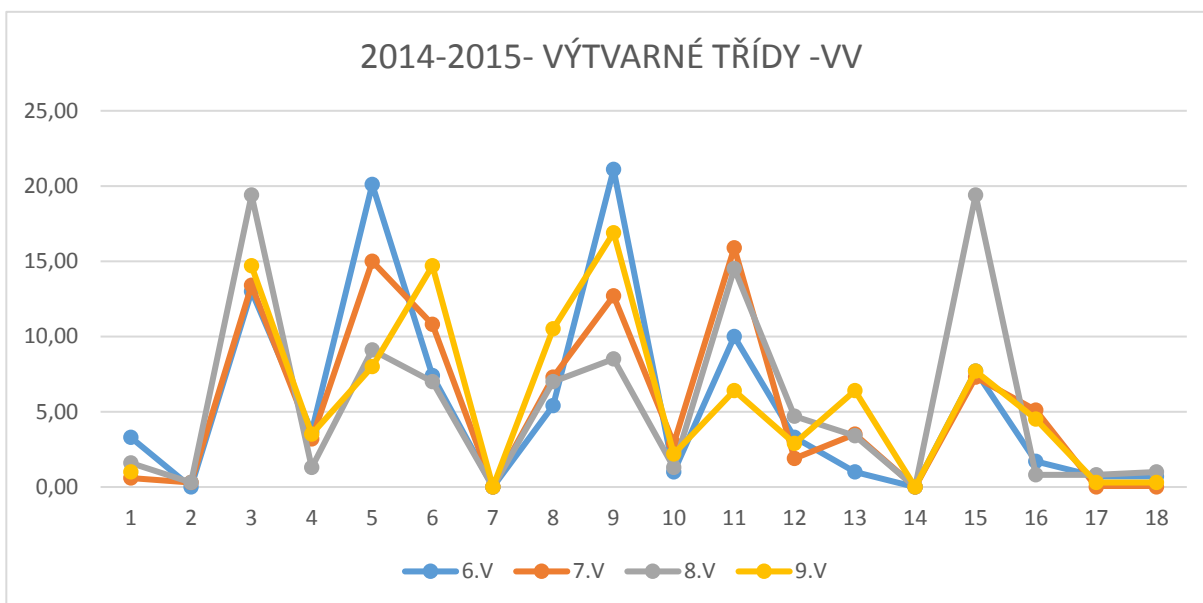
192

### 8.3 Školní rok 2014/2015 - třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Sledovaná skupina výtvarně zaměřených tříd se zaměřila ve svém závěrečném hodnocení na stejné kategorie úvah/odpovědí na zadané otázky, jako třídy zaměřené studijně, tedy třídy s menší časovou dotací zaměřenou na výtvarné činnosti. A to o dvě hodiny týdně.

Terénní sonda se zaměřila na tři základní okruhy sledování. Pohled žáků na závěrečné hodnocení. Schopnost žáků určit pro sebe základní hodnotící kritéria. Pohled žáků na svojí vlastní práci. Podklady pro výzkum byly opět žákům zadány formou volného krátkého textu. Sledovala jsem posun ve vnímání základních kategorií a subkategorií v jednotlivých třídách druhého stupně v této sledované skupině žáků.

Z grafického záznamu č. 41 lze vyčíst, že se sledované subjekty této skupiny více zaměřily na popis jednotlivých činností, které probíhají uvnitř edukační, daným projektem časově omezené jednotky. Tento školní rok žáci ze sledované skupiny druhého stupně hodnotili vše dohromady. Prolínalo se jim jak hodnocení Vv tak VDT, podle toho, jak je napadala slova, která chtěli a potřebovali napsat.



Grafické znázornění č. 41 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyn ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy

V tabulce č. 26 je pro přesnost uváděno prvních šest váhově nejsledovanějších subkategorií, které byly sledovány v této skupině studentů. Pokud byla váhová procentuální hodnota u více subkategorií stejná, jsou uvedeny pro přesnost zjištěných výsledků, obě zjištěné hodnoty.

	<b>2014-2015: třídy zaměřené na studium rozšířené výtvarné výchovy</b>	6.V %	7.V %	8.V %	9.V %	průměrná % bodová hodnota subkat.
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci	13,0	13,4	19,4		15,4
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	21,1	12,7	8,5	16,9	14,4
5	ovlivňující činnost\ postoj k činnosti\kladný	20,1	15,0	9,1	8,0	12,7
11	hodnocení přístupu k práci	10,0	15,9	14,5	6,4	11,9
15	hodnotící ekvivalenty/hodnocení	7,7		19,4	7,7	11,1
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	7,4	10,8	7,0	14,7	9,8
8	subjektivní hodnocení/ záporné		7,3	7,0	10,5	
13	hodnotící ekvivalenty/kritéria				6,4	

Tabulka č. 26 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyně ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy

1.	2.	3.
----	----	----

Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně. Názvy jednotlivých subkategorií jsou uváděny v tabulce č. 26.

Ze získaných podkladů lze s jistou mírou relevantnosti říct, že skupina žáků s orientací na výtvarnou výchovu preferuje ve všech ročnících stejné subkategorie, i když ne ve zcela stejném váhovém pořadí. Interpretace výsledků je odvoditelná z procentuální váhové hodnoty těchto šesti subkategorií.

Subkategorie číslo 3 s váhovou hodnotou 15,4 % bodů je demonstrována fragmenty: PŘINĚST, MYSLET, PŘIPRAVIT, DOMLUVIT, DOŘEŠIT, CHÁPAT, NÁPAD, NECHÁPAT, VYBRAT/NE, POCHOPIT, POSTUP, POUŽÍT, PŘEMÝŠLET, ROZUMĚT, SNAHA, TVOŘIT, UMĚT, VĚDĚT, VYBRAT, ZAČÍT, ZJISTIT, ZNÁT.

Subkategorie *číslo 9* s váhovou hodnotou 14,4 % bodů je demonstrována fragmenty: BAVÍ, SPOKOJENOST, LEPŠÍ, LÍBÍ, NEJLEPŠÍ, PĚKNÉ, PERFEKTNÍ, POVEDLO, POZITIVNÍ, PYŠNÝ, SKVĚLÉ, VYSTIHUJÍCÍ, ZÁBAVNÉ, ZAJÍMAVÉ

Subkategorie *číslo 5* s váhovou hodnotou 12,7 % bodů je demonstrována fragmenty: BAVILO, JASNÉ, RÁD, RADOST, TĚŠÍ, CHTÍT

Subkategorie *číslo 11* s váhovou hodnotou 11,9 % bodů je demonstrována fragmenty: DODĚLAT, FLÁKAT, NESNAŽÍ, NEUMÍ, NEVÍ, ODBITÉ, OSTUDA, PEČLIVÉ, PROPRACOVANÉ, PŘÍSTUP, SPLNIT, SUPER, VĚNOVAT, VYMLOUVAT, ZAMĚŘIT SE, ZAPOJIT, VYNALOŽIT, NEDODĚLANÉ, POCTIVÉ, PILNÉ, STARAT SE, NEPŘEMÝŠLÍ, ODFLÁKL, NESTÍHÁ, POSLOUCHÁM, POVEDLO, ZAPOJIT, ZKLAMANÝ, TERMÍN, LAJDAČIT, NEVĚDĚT,

Subkategorie *číslo 15* s váhovou hodnotou 9,8 % bodů je demonstrována fragmenty: ZKOUŠENÍ, ZHODNOTIT, VÝBORNÉ, ZÁVĚREČNÉ, VÝLEDNÉ, UZNAT, SPRÁVNĚ, SLOVNĚ, PRŮMĚR, DOSTAT, DOPADNOUT, ČÁSTEČNÉ

Subkategorie *číslo 6* s váhovou hodnotou 15,4% bodů je demonstrována fragmenty: CELÁ, DOZVĚDĚT, DOCÍLIT, DODĚLAT, HOTOVÉ, KONEČNÉ, NEDOKONČENÉ, ODEVZDÁ, ODVEDL, DOKONČIT, SPLNIT, PODAŘILO SE, POZDĚ, PREZENTACE, UKONČENÍ, VYBRAT, ZPRACOVAT

Zvýrazněný text žlutou barvou představuje interpretaci, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. „*analytického příběhu*“ k objevení analytické linky, která „*převypráví – transformuje do věty*“ získaná data pomocí základní analýzy zakotvené teorie. Toto „*převyprávění*“ poté slouží k **rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotlicí linie**. [Porovnej (ŠKVARÍČEK, a další, 2007 str. 239)] Analytická linie sleduje procentuální váhu jednotlivých subkategorií od nejpreferovanějšího po nejméně preferovanou, a to u prvních šesti nejpreferovanějších subkategorií.

**Interpretace těchto výsledků** je odvozená od vygenerovaných subkategorií a lze tedy tuto interpretaci vztahovat k následujícím předloženým fragmentům, které jsou obsahem jednotlivých subkategorií:

POKUD ZADANOU PRÁCI CHÁPU, PŘIPRAVÍM SE NA NÍ A PŘEMÝŠLÍM NAD NÍ, LÍBÍ SE MI A VĚTŠINOU SE MI POVEDE, VYSTIHUJE PODLE MÉHO SOUDU

**VNITŘNÍ OBSAH ŘEŠENÉHO PROBLÉMU. TAKOVÁTO PRÁCE MNE BAVÍ, TĚŠÍM SE NA NÍ, A POKUD JÍ NEFLÁKÁM, VĚNUJI SE JÍ, DOKONČÍM JI A SPLNÍM JI.**

Toto tvrzení lze ilustrovat na žákovských textech:

- *malba také samozřejmě nepatří k mým oblíbeným věcem ale myslím že když zamakám tak to vyjde ale není to žádné veledílo ... - myslím že sem to zvládl celkem dobře ale není to dobré to teda není, ale já to spravím v sedmičce to bude boží tam budem fotit a snad se dostanem i k nějakým těm animacím, ale spátky k šestce tenhle rok mi moc nevyšel a já bych si dal dvojku i když za ní musím během příštího tejdne nafotit nejmíň tři témata a udělat x stránkovéj referát na nějakýho umělce nebo tak něco, a to splním protože dvojku chci ale příště už to bude tutově jednička. (chlapec, 6. V, 14-15-CH6V-248)*

- *Výtvarná výchova je ten úplně nejlepší předmět. Strašně mě baví, i když bývá často náročnější, než se zdá. Ráda kreslím a zkouším různé techniky, ale nemám ráda, když skládáme něco z papíru. (dívka, 6. V, 14-15-DV6-103)*

- *Při prvním obraze jsem myslela, že dostanu asi za 3, ale dostala jsem za 1 a to mi zvýšilo sebevědomí. Od té doby jsem se snažila a dala jsem do práce víc, než jsem chtěla, ale podle mne nestačí, takže si dávám 1-. (dívka, 6. V, 14-15-DV6-096)*

- *Práce se mi docela povedla a tomuto tématu bych dala jedničku. Nejdříve se mi to moc nedařilo, ale potom jsem se to snažila vylepšit a docela se mi to povedlo. (dívka, 7. V, 14-15-DV7-025)*

- *Výtvarku mám ráda. Baví mě fotit fotky na různá témata. Jako první jsme dělali velkou abstraktní malbu. Já jsem měla téma pocit velryby ve vodě. Bylo to těžké ale zábavné. (dívka, 7. V, 14-15-DV7-019)*

- *Abstraktní malby mi prostě jdou někdo u nich hodně přemýšlí a maluje, ale já nad tím moc nepřemýšlím přečtu si ten příběh a hned popadnu štětec, co mi padne do oka a s barvou to je to samé a udělám co mi ruka poručí a pak z toho vznikne hodně hezký obraz, který se mi hodně líbí a jsem na něj pyšná. (dívka, 7. V, 14-15-DV7-023)*

- *Nikdo není dokonalý, a tím pádem ani neomylný, a proto mi občas hodnocení přijde takové nedodělané. Například při naší práci ve výtvarné výchově, sice jsme nic nedělali a zničili spoustu kartonu, ale na druhou stranu jsme se naučili vyřezávat nové tvary a pak zjišťovat jejich odolnost. Ano, je těžké tyto kartony sem přivést, sehnat atd., ale na druhou stranu to tak bylo.*



*Nedávno jsem sledoval pořad, ve kterém vystupoval ředitel jedné základní školy, a vysvětloval, jak se u nich děti učí tělocvik, a on řekl „já mám od kolegy Komenského Škola hrou“, a hlavně podle toho by se každý pedagog měl řídit. Ale přijde mi, jako by to dodržovali jeden, dva učitelé. Možná to sem nepatří, ale toto se potom odráží na i známkách. Přijde mi hloupé hodnocení z psaných testů, podle mě by učitel měl každého žáka zkoušet, ale ne testy ale zkoušením. (chlapec, 8.V, -15-CH8V-202)*

*- Líbí se mi, že na plenéru probíráme naše fotografie. Vy s tím sice máte hromadu práce, ale nám to většinou pomůže. Podíváme se, kde jsme udělali chybu a můžeme si ji opravit jako v testu, když napíšeme ve slově sypat měkké i. (dívka, 8. V, 14-15-DV8-005)*

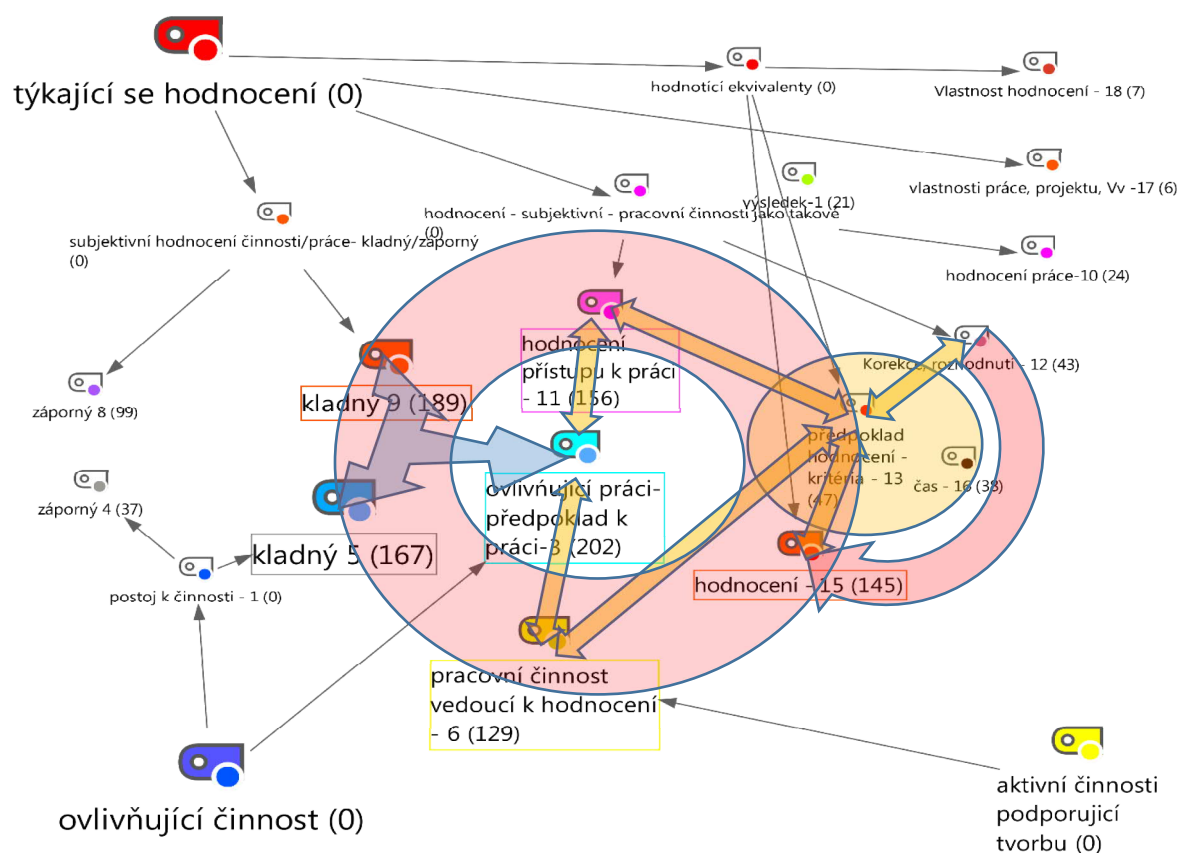
*- Musím uznat, že mě tato prezentace velice bavila a nadchla jsem se k tomuto umělci, měl pestrý život, ale nejvíce mě zaujal jeho pohled na svět. Tvrdil o sobě, že je neobyčejně pasivní, bral prostě svět, tak jak byl, nic neřešil, pouze pozoroval svět. Z jeho pohledů a názorů jsem odpozorovala, že jedno z největších umění je „Prodat se!“, a že umění byznysu je krokem, který následuje po umění. (dívka, 9.V skupina, 14-15-DV9-052)*

*- ve VV byly projekty celkem zábavné a nedělaly mi žádný problém. VDT byly ze začátku trochu problém, protože jsem nejdřív nevěděl, jak mají naše výtvary vypadat. Pak jsem to sice zjistil, ale neměl jsem žádnou myšlenku. Nakonec jsem se toho chytil a myslím, že to nedopadlo ani tak špatně. Na všech předmětech bylo celkem dost práce, a tak jsem neměl až tak času nazbyt. Když jsem ale plynule pracoval a využil téměř všechnen volný čas, tak se to stihnout dalo a nemusel jsem nic dodělavat doma. (chlapec, 9. V skupina, 14-15-CH9V-235)*

## 8.4 Závěrečné shrnutí dat analýzy výstupů tříd zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy ve školním roce 2014/2015

Zadání otázky směřující k vnitřnímu obsahu jednotlivých klasifikačních stupňů vede žáky signifikovat jednotlivá kritéria zadané práce, podle kterých lze uskutečnit sumativní hodnocení a tedy stanovit obsah jednotlivých klasifikačních stupňů. Kritéria jsou výchozím bodem odpovědi na zadanou problematiku obsahu jednotlivých klasifikačních stupňů. Ovšem při jejich stanovování si žáci musí určit priority pro práci, kterou mají pomocí těchto kritérií hodnotit. Jsou postaveny před potřebu analýzy jak zadání, tak práce, která je potřebná pro úspěšné pracovní řešení tohoto zadání. Tato analýza je vede k postupnému rozkrývání vztahů v tvůrčím procesu podloženém strukturou vykonávané práce. A tato jejich analýza ukazuje, že si uvědomují důležitost jak vlastních postojů k zadané úloze, tak přístupů a organizaci zadaného pracovního a obsahového problému. To ukazuje následná myšlenková mapa č. 42.

### 2014-2015: výtvarně zaměřené třídy



Grafické znázornění č. 42 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2014/2015 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy

Je tedy zřejmé a potvrzené, že pokud mají žáci dostatek prostoru a času na rozbor zadané práce, přistupují k ní aktivně, jsou uvnitř edukačního procesu, nejsou pouhými pozorovateli, kteří mají pouze splnit zadání.

Potvrzuje se, že projektové vyučování s vnitřní strukturou problémových<sup>23</sup> úloh je jednou z cest, které ve výtvarné výchově plní funkci rozvíjející žákovo vnímání, postojů, vnitřní strukturované vnímání svého místa v kulturně sociální společnosti.

Je zřejmé, že si žáci uvědomují, které činnosti ovlivní řádný průběh práce, že jsou důležité jejich postoje k činnosti, která, když je i baví (což vychází i z možnosti určit si na základě tématu vnitřní obsah a zpracování tohoto tématu). Jsou schopni přesně pojmenovat činnosti, které zdárný průběh prováděné činnosti ohrozí. V závěru práce mají nástroje, jak činnost pojmenovat a zhodnotit. A to nástroje, jež vycházejí ze zkušenosti, kterou získali při procesu činností, když se daným problémem zabývali.



Obrazová dokumentace č. 18 – chlapec, 6.třída, školní rok 2012/2013, rekonstrukce obrazu podle písemného popisu vytvořeného spolužákem/spolužačkou. Fotografická koláž podle popisu na dílo Joaquína Sorolla, (PIJOAN, 2000 str. 147)

Zadání výtvarného úkolu – najdi si v knize obraz, sochu... a toto vybrané umělecké dílo písemně popiš vlastními slovy tak, aby podle tvého popisu mohl být obraz, socha... rekonstruována. Poté si žáci popisy vylosují a podle svého uvážení jej rekonstruují. Není podmínkou jej rekonstruovat výtvarnou, vizuální technikou, které bylo původně vytvořeno.

Žáci se v podobně zadaném „jednoduchém“ úkolu ocitnou před potřebou obsah vizuálního znaku převést do jiné znakové struktury – slova, a posléze jej z této znakové struktury opět konstituovat pomocí vizuálního znaku. Jsou postaveny před „problém“ nalézt slova pro přesné definování vizuálního obrazu a nalézt jeho významový obsahový rámec.

Zpětná reflexe – jak se mi pracovalo podle písemného spolužákova popisu - byla provedena před vystavenými vzniklými artefakty a původními fotografiemi vybraných uměleckých děl. Součástí této reflexe bylo i představení výtvarného díla, které si žáci vybrali a krátce jej při závěrečném hodnocení představili spolužákům.

<sup>23</sup> Skalková uvádí, „že dosavadní didaktické výzkumy prokázaly, že z hlediska cílů je účinné takové vyučování, v němž se vytvářejí podmínky pro různé druhy aktivní učební činností žáků.“ (s.56) Dále uvádí, „že je potřeba používat takovou skupinu metod, které umožňují žákům samostatné hledání, řešení problémů a podporují prvky vlastní tvořivosti žáků. Předchází se tím tomu, aby si žáci zvykali na reprodukční přístup k veškerému učivu jako hlavní metodě své práce.“ (SKALKOVÁ, 1983 stránky 58-59)

## 8.5 Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III ve školním roce 2014/2015

Ve školním roce 2014/2015 bylo záměrně závěrečné sebehodnocení a hodnocení žáků rozšířeno o doplňující otázku: Jaký by měl být podle vás obsah jednotlivých klasifikačních stupňů? Důvodem byla potřeba zjistit, jak jsou žáci schopni pojmenovat základní kritéria potřebná pro sumativní hodnocení zadávaných projektů a zda dochází k syntéze kritérií žáků s kritérii, která má determinované pedagog na základě didaktické analýzy jím zadávaného učiva. Následující tabulka č. 24 ze s. 186, upřesňuje jednotlivé typy závěrečného písemného hodnocení v jednotlivých třídách ve sledovaných ročnících druhého stupně.

tabulka č. 24, strana 186								
třída	6. A	6. V	7.A	7.V	8.A	8.V	9. studijní skupina	9. Vv skupina
získané odpovědi - tematicky	hodnocení hodnocení, známky a jejich obsah	sebehodnocení a popis zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení práce a zadáných úloh	hodnocení hodnocení	hodnocení hodnocení	sebehodnocení a popis zadáných úloh	sebehodnocení a popis zadáných úloh

Na základě obsahové analýzy získaných textů od žáků ze sledovaných skupin druhého stupně a z této obsahové analýzy získaných kategorií a jejich subkategorií, lze potvrdit, že odpověď na tuto otázku žáky vedla k rozboru zadávané práce a hledání obsahu hodnocení, které je podloženo základními hodnotícími kritérii.

Můžeme také z analytického příběhu vycházet při hodnocení rozdílů u obou sledovaných skupin: **Interpretace jednotlivých výstupů ze tříd s běžnou časovou dotací Vv:**

**ZÁVĚREČNÉ HODNOCENÍ JE PODMÍNĚNO ZÁKLADNÍMI KRITÉRII, KTERÁ VYCHÁZEJÍ Z PRÁCE. VŠE VYCHÁZÍ Z FAKTU, ŽE POKUD NÁS PRÁCE BAVÍ, PŘÍSTUPUJEME K NÍ ZODPOVĚDNĚ, NEFLÁKÁME SE, TAK NAŠE PRÁCE BUDE V ZÁVĚRU HODNOCENA POZITIVNĚ.**

**A interpretace výstupů ze tříd s rozšířenou dotací Vv:**

**POKUD ZADANOU PRÁCI CHÁPU, PŘIPRAVÍM SE NA NÍ A PŘEMÝŠLÍM NAD NÍ, LÍBÍ SE MI A VĚTŠINOU SE MI POVEDE, VYSTIHUJE PODLE MÉHO SOUDU VNITŘNÍ OBSAH ŘEŠENÉHO PROBLÉMU. TAKOVÁTO PRÁCE MNE BAVÍ, TĚŠÍM SE NA NÍ, A POKUD JÍ NEFLÁKÁM, VĚNUJI SE JÍ, DOKONČÍM JI A SPLNÍM JI.**

Je také zřejmé, že tato obsahová analýza vykonávané práce za účelem určení hodnotících kritérií vede žáky k rozboru vlastních postojů a aktivních/pasivních postojů uvnitř vlastního pracovního vyučovacího procesu.

Výsledné koncepce jak studijních tak výtvarně zaměřených tříd druhého stupně ukazují na schopnost komplexního rozboru struktury tohoto procesu, který vede k závěrečnému hodnocení.

Výstup třídy orientované na rozšířenou výuku matematika a českého jazyka:

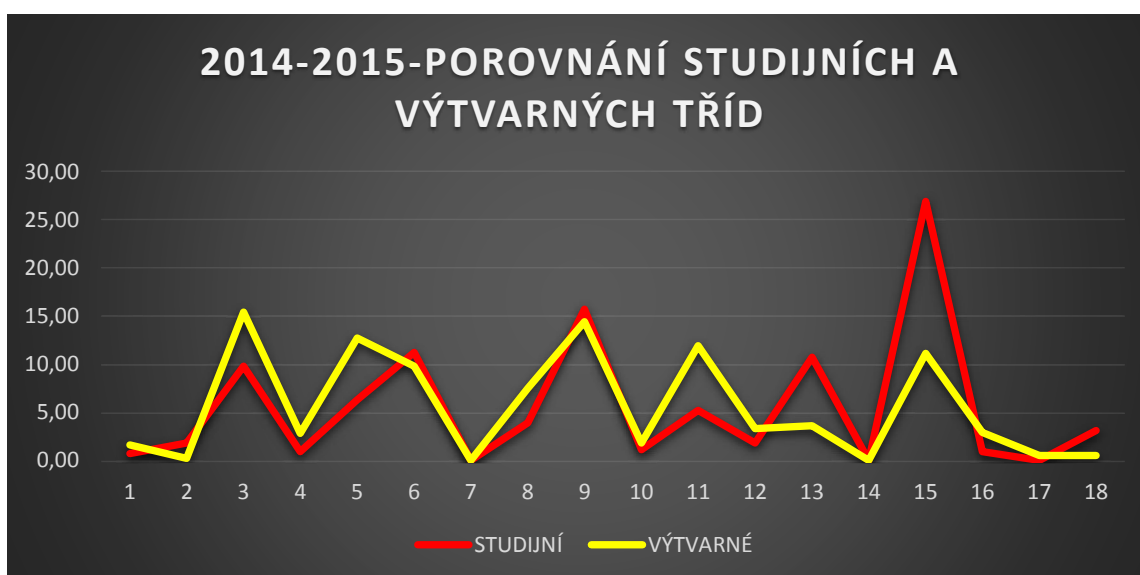
Závěrečné hodnocení je podmíněno základními kritérii, která vychází z práce. Vše vychází z faktu, že pokud nás práce baví, přistupujeme k ní zodpovědně, neflákáme se, bude v závěru hodnocena pozitivně.

Výstup třídy orientované na rozšířenou výtvarnou výchovu:

Pokud zadanou práci chápu, připravím se na ni a přemýšlím nad ní, líbí se mi a většinou se mi povede. Vystihuje podle mého soudu vnitřní obsah řešeného problému. Takováto práce mne baví, těším se na ni, a pokud jí neflákám, věnuji se jí, dokončím jí a splním jí.



Tyto výstupy ukazují, že žáci si jsou schopni sami určit, jaké činnosti vedou k dokončení práce a k následnému sumativnímu hodnocení zadané činnosti. Jsou schopni převzít zodpovědnost za vykonávanou činnost.

Z grafického znázornění č. 38, s. 187, vyplývá, že se žáci myšlenkově nasměrovali při závěrečné analýze hodnocení a práce, z obsahové analýzy vystupují jednotlivé subkategorie, které určují zdárný průběh výukovo – pracovní činnosti.



Grafické znázornění č. 38 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

Lze potvrdit, že v obou sledovaných skupinách je kladen důraz na činnosti a postoje, které ovlivňují zdárný průběh dané činnosti a výsledek, který mohou žáci těmito postoji ovlivnit. U obou sledovaných skupin se objevují stejné okruhy subkategorií, jak ukazuje následující tabulka č. 27 šesti subkategorií s největší procentuální vahou u obou sledovaných skupin.

		výtvarná skupina údaje v % bodech	studijní skupina údaje v % bodech
3	ovlivňující činnost\ovlivňující práci-předpoklad k práci	15,4	9,8
9	subjektivní hodnocení činnosti/práce - kladný	14,4	15,7
5	ovlivňující činnost\ postoj k činnosti\kladný	12,7	6,3
11	hodnocení přístupu k práci	11,9	
15	hodnotící ekvivalenty/hodnocení	11,1	26,9
6	pracovní činnost vedoucí k hodnocení	9,8	11,2
13	hodnotící ekvivalenty/kritéria		10,7

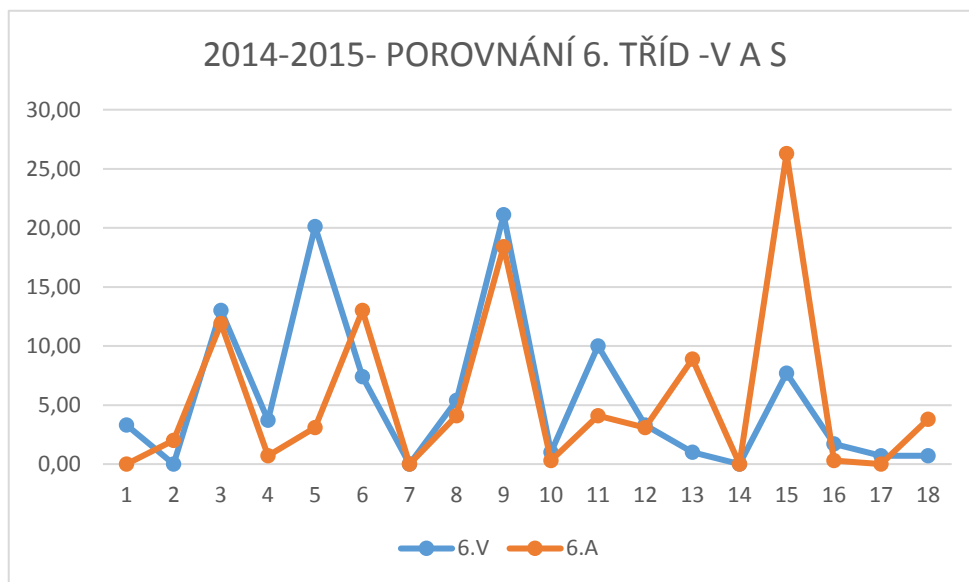
Tabulka č. 27 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň v obou sledovaných skupinách

1.	2.	3.
Procentuální pořadí jednotlivých subkategorií v tabulce je následně zvýrazněno takto barevně.		

Tyto výsledky lze s mírou jistoty interpretovat následovně. Jak jsme již uvedli, žáci jsou schopni nalézt a určit ty činnosti, které ovlivní jak jejich činnost samotnou, tak konečný výsledek a odměnu (hodnocení). **Také lze říct, že ukazují nám učitelům, jaké postoje ovlivňují tuto činnost kde je motivační impuls k jejich práci, což je svobodné rozhodnutí, jak budu svojí činnost vykonávat.**

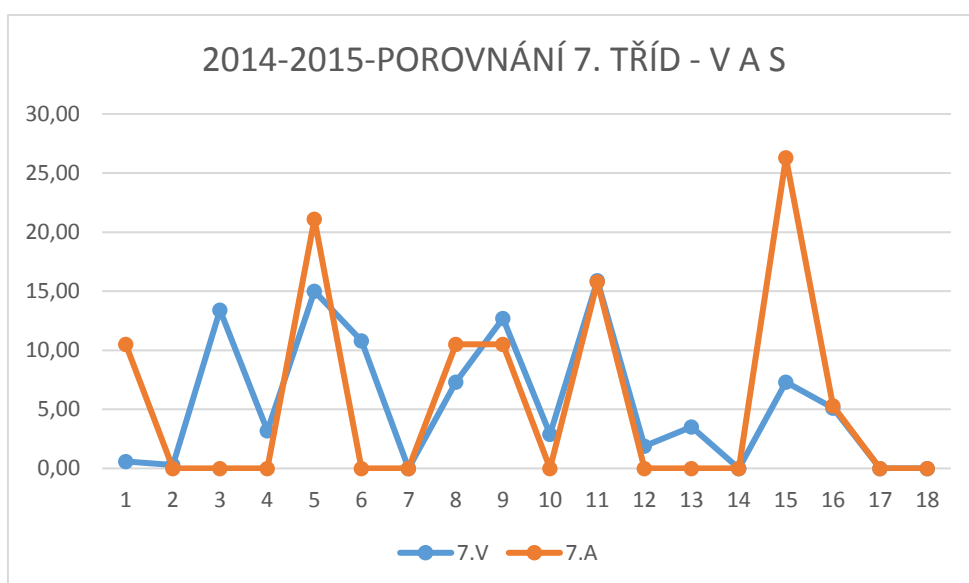
Žáci výuku neberou jako nutné zlo, ale jako přínos pro ně samotné. A je přece jedno, v jakém předmětu se strukturovat a organizovat si svoji pracovní činnost učí. Kde se učí přijímat zodpovědnost za svoje činnosti i se závěrečnými následky při splnění či nesplnění zadaného úkolu. Ve škole je tímto důsledkem – výstupem závěrečné ohodnocení práce, v životě je pak závěrečná odměna různá a záleží většinou na nás, jaká.

Grafická znázornění číslo 43 - 46 ukazují váhově nejsilnější subkategorie v jednotlivých ročnících a subkategorie, kde se obě třídy v ročníku shodují a ve kterých se rozcházejí. V šestém ročníku obě třídy udávají, že potřebují, aby je práce bavila, ale vědí, že se na práci musí připravit, a i přes baví/nebaví jí vykonat.



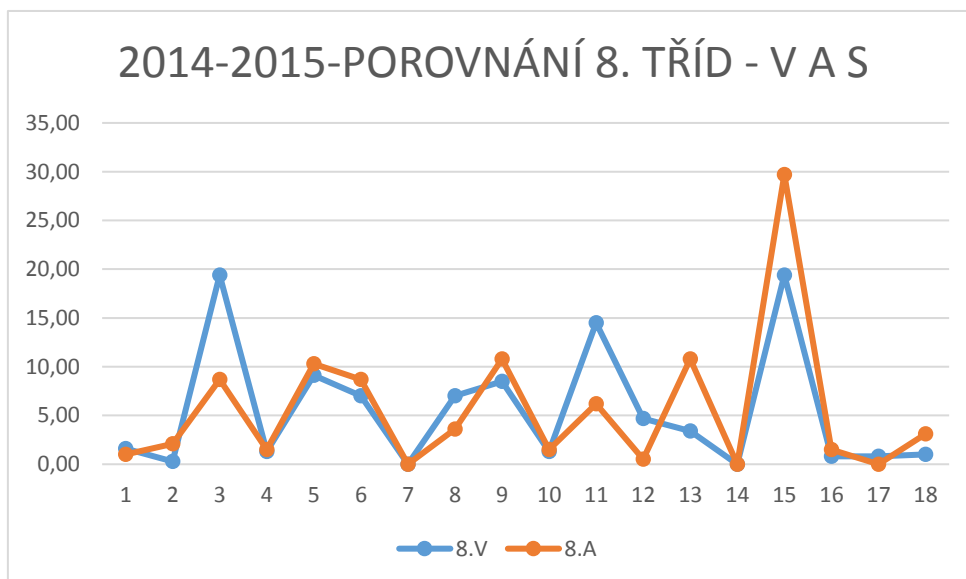
Grafické znázornění č. 43 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném šestém ročníku školního roku 2014/2015, obě šesté třídy

Tento přístup mají i žáci sedmých tříd, kteří jsou si vědomi, že bez kladného přístupu k vykonávané činnosti nemusí jejich práci dobře dopadnout. A to v obou sledovaných třídách.

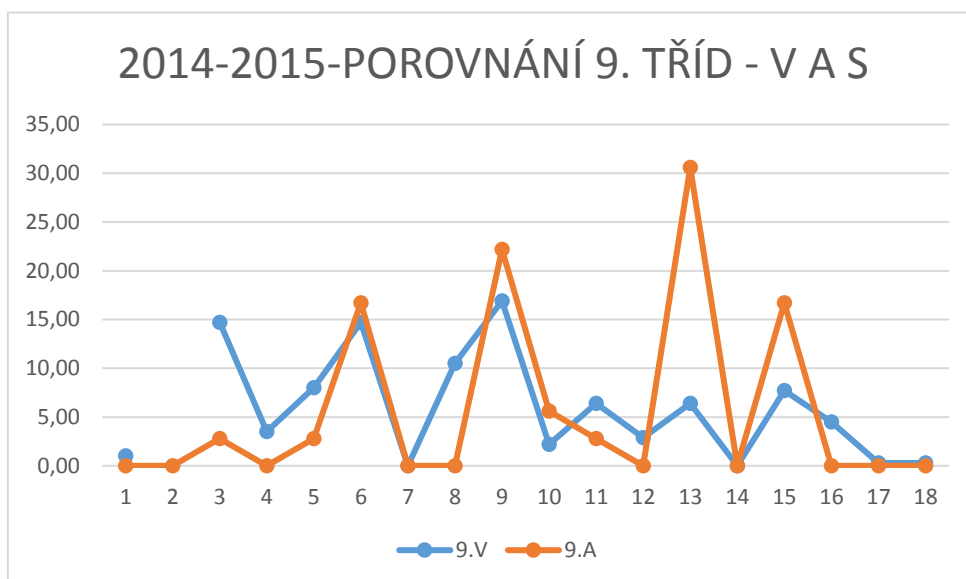


Grafické znázornění č. 44 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném sedmém ročníku školního roku 2014/2015, obě sedmé třídy

Osmý ročník a devátý ročník vykazuje anomálie hlavně v detekci potřebných hodnotících kritérií. Jinak subkategorie s nejvýraznější procentuální váhou jsou stejné jako pro ročníky šest a sedm. Což dokládají grafická znázornění číslo 45 a 46.



Grafické znázornění č. 45 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném osmém ročníku školního roku 2014/2015, obě osmé třídy



Grafické znázornění č. 46 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném devátém ročníku školního roku 2014/2015, obě skupiny v deváté třídě



V rámci kódování se tedy potvrdilo, že dynamika vyučovacího procesu je závislá na postojích a činnostech žáků samých, kteří jsou svým jednáním umístěni uprostřed celého výukového procesu. Toto jednání vyvolávají interakce, které udávají novou dynamiku a jsou samotnými žáky vedeny díky této dynamice k vyústění – tedy k výsledné práci, ke které žáci opět zaujmají nějaké stanovisko a práci zpětně hodnotí.

Hodnotících situací, které tuto dynamiku vyučování vyvolávají, je v této části výzkumu pět základních. 1. subjektivní hodnocení činnosti/práce – kladný (spokojenost, povedlo-9), 2. ovlivňující činnost\ovlivňující práci- předpoklad k práci (přinést, připravit-3), 3. ovlivňující činnost\postoj k činnosti\kladný (bavilo, těší, rád-5) 4. pracovní činnost vedoucí k hodnocení (hotové, dokončit-6), 5. hodnocení přístupu k práci (nesnaží, splnit, vymlouvat, vynaložit-11). Žáci vycházejí ze zadání a hodnotících kritérií. Ty se stávají impulzem a mají i motivační charakter. Tím je odpovězeno na otázku: *HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?* Lze odpovědět, že jsou rozvíjeny základní kompetence ve své úplnosti, a to především **kompetence k řešení problémů, k učení, komunikativní, sociální a personální**. Rozvoj klíčových kompetencí vychází ze samotných postojů žáků k probíranému učivu i k jeho zpracování.

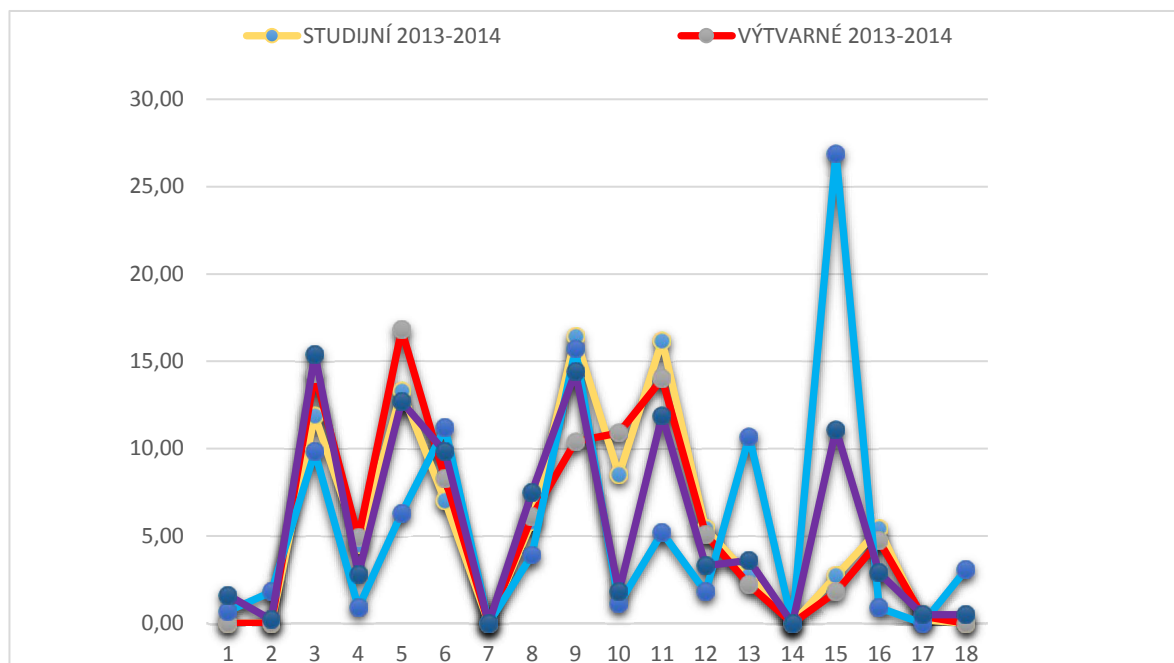
## **9. Zhodnocení nálezů výzkumné části FÁZE III v obou sledovaných školních letech**

### **9.1 Zhodnocení nálezů FÁZE III – porovnání obou sledovaných školních let**

Následné grafické zobrazení č. 47 ze str. 206, ukazuje stabilitu preferovaných kategorií a subkategorií v obou sledovaných školních letech. Jak bylo řečeno v hodnocení výsledků v jednotlivých sledovaných školních letech, žáci svojí postojovou orientaci k práci zaměřují na zdárné dokončení zadané činnosti. Uvědomují si aspekty, které toto zdárné dokončení ovlivňují. Jelikož každý zadaný projekt je v počátcích určen ve svých mantinelech základními výstupními kritérii, je průběh projektu ve svém řešení předurčen.

Jednotlivá pedagogem zadávaná hodnotící výstupní kritéria žáky nejsou řešena do důsledku. Dynamikou celého pracovního vyučovacího procesu se stává přístup žáků k práci a k jejímu řešení jako takové. **Závěrečné hodnocení je bráno nikoli jako hodnocení vlastních kvalit,**

**ale jako indikátor úrovně odevzdané práce.** Jak je patrné z grafického znázornění č. 47, žáci věnují pozornost svému přístupu k práci, svým postojům, zda pracují, připravují se na hodinu, a jak tyto postoje ovlivní práci samotnou a její výsledek – výstup.



Grafické znázornění č. 47 – porovnává celkově výsledky studijních a výtvarně zaměřených tříd po oba sledované školní roky od všech respondentů celkem.

Následující tabulka ze č. 13 ze str. 125 ukazuje kategorie a subkategorie, které byly používány v tomto výzkumu a na tomto místě je znova uváděna pro lepší orientaci v jednotlivých kategoriích a subkategoriích:

	kategorie		nadřazená subkategorie	subkategorie
		<b>1</b>		výsledek
		<b>2</b>		PROMĚNNÉ
1	<b>ovlivňující činnost</b>	<b>3</b>	xxx	ovlivňující práci - předpoklad k práci
		<b>4</b>	Postoje k činnosti	Postoje - vztah k činnosti \záporný
		<b>5</b>	Postoje k činnosti	Postoje - vztah k činnosti \kladný
2	<b>aktivní činnosti podporující tvorbu</b>	<b>6</b>	xxx	pracovní činnost vedoucí k hodnocení
		<b>7</b>	xxx	práce - související s tvorbou samotnou

3	<b>týkající se hodnocení</b>	8	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný
		9	subjektivní hodnocení činnosti	subjektivní hodnocení činnosti/práce- kladný/záporný \kladný
		10	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení práce
		11	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\hodnocení přístupu k práci
		12	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové	hodnocení - subjektivní - pracovní činnosti jako takové\dílčí hodnocení-korekce/rozhodnutí
		13	hodnotící ekvivalenty	předpoklad hodnocení - kritéria
		14	hodnotící ekvivalenty	známka
		15	hodnotící ekvivalenty	hodnocení
	<b>xxx</b>	16	xxx	čas

Tabulka č. 13 ze str. 125

Pokud porovnáme jednotlivé posuny ve sledovaných ročnících v obou sledovaných školních letech, je zřejmé, že výtvarně zaměřené třídy, tedy třídy s rozšířenou výukou výtvarné výchovy, mají preferované subkategorie, jejichž stabilním ukazatelem je hodnocení vlastního přístupu k práci (subkategorie *číslo 11*), uvědomění si, že pokud se nepřipravím, tak nemohu pracovat, což ukazuje na převzetí odpovědnosti za vlastní práci (subkategorie *číslo 3*).

Je důležité zaujímat k pracovní činnosti kladné postoje (subkategorie *číslo 5*) a práci organizovat a přistupovat k ní tak, aby byla dokončena podle předem zadaných kritérií (subkategorie *číslo 6*).

Jednotlivé posuny i stabilita v preferovaných kategoriích a subkategoriích ukazují grafická zobrazení u tří sledovaných ročníků tříd s rozšířenou výukou výtvarné výchovy č. 48, 49 a 50 na str. 209.

Jak ukazují grafická zobrazení č. 51, 52, a 53 na str. 210, u tříd zaměřených studijně, tedy u tříd s běžnou časovou dotací výtvarné výchovy, není preference jednotlivých subkategorií stabilní, dochází k větším posunům. Je zřejmé, že tyto třídy více zohledňují, zda je zadaný úkol baví a od tohoto postoje odvíjejí další svojí činnost. Je pro ně ale i tak důležitý výsledek.

Ve vyšších ročnících si kritéria závěrečného hodnocení výsledné práce uvědomují. Je zřejmý posun k hodnocení vlastní práce, která je základním předpokladem pro dokončení zadaného problémového úkolu. Tento posun je zřejmý i v postupu mezi sedmým a následujícím rokem

do osmého ročníku (subkategorie č. 11). Ve vyšších ročnících, tedy ve třídě, která absolvovala výuku v modelu projektového vyučování s vnitřním obsahem problémových úloh, již v šestém a sedmém ročníku, je tento posun patrný a je tedy předpoklad, že u nižších ročníků k tomuto posunu tento model výuky povede také.

Odpovědi na hlavní výzkumnou otázku (HVO) a dílčí doplňující výzkumné otázky (VDO) ve FÁZI III:

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

*DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

Je zřejmé, že dochází ke stimulování hodnotících schopností žáků v modelu projektové výuky s vnitřní strukturou problémového vyučování. Postoje žáků se ve výukovém procesu samotném mění a dochází k převzetí vlastní zodpovědnosti za svoji práci. Je zřejmé, že ve výukovém procesu u tříd s rozšířenou výukou výtvarné výchovy je tento proces razantnější a rychlejší. Ovšem u tříd běžného typu s rozšířenou výukou matematiky a českého jazyka je tento proces zřejmý až v osmém ročníku s výrazným posunem do ročníku devátého následující školní rok.

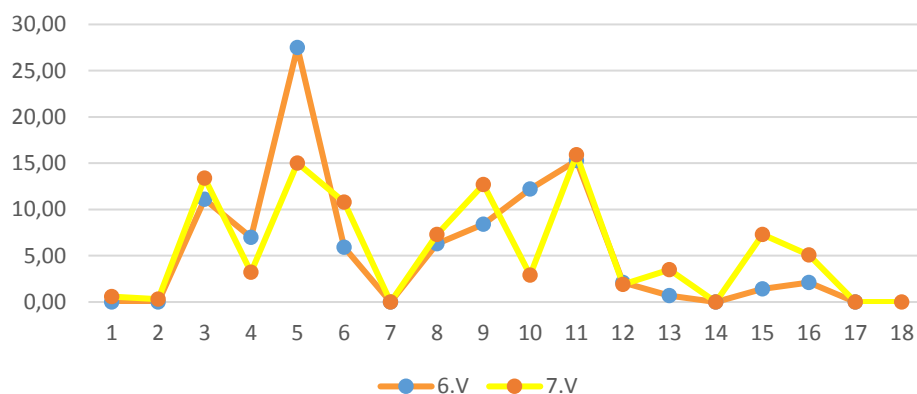
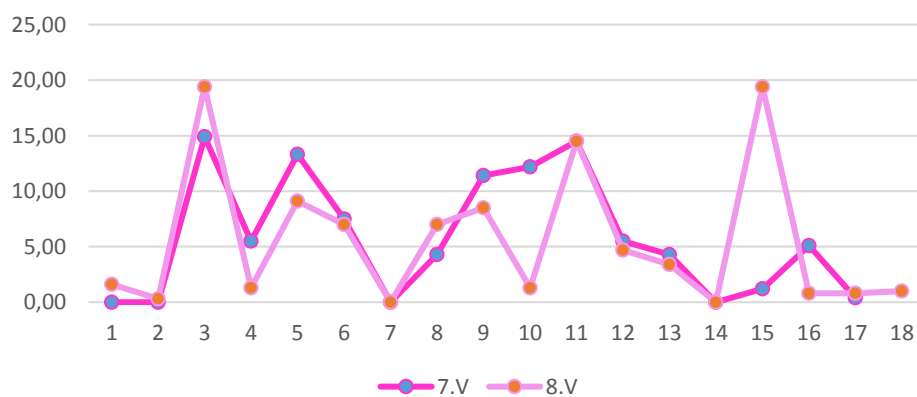
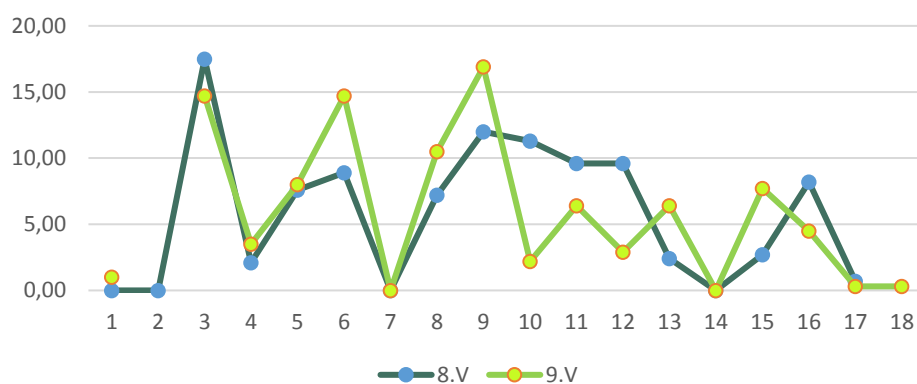
*Soubor hodnotících podmínek, vztahující se k dynamice vyučování je proto možné vnímat jako základní proměnné, které určují dynamiku vyučovacího procesu ve výtvarné výchově v rámci projektově – problémové metody výuky. Tyto proměnné vytvářejí základní vztahový rámec, kde intervenující proměnou jsou minulé zkušenosti žáků, se kterými vstupují do vyučování, a příčinnou proměnou zde je přístup žáků k zadanému problému.*

*Intencionální - záměrné působení učitele je zde na úrovni poradenství, pomocné komunikace při probírání daného úkolu formou vodících otázek, tak aby žáci zrekapitulovali svůj dosavadní směr práce a na základě předem daných kritérií tento postup zreorganizovali.*

Klíčové kompetence jsou rozvíjeny ve své úplnosti, a to především **kompetence k řešení problémů, k učení, komunikativní, sociální a personální. Rozvoj klíčových kompetencí vychází ze samotných postojů žáků k probíranému učivu i k jeho zpracování.**

**Legenda:**

3 ovlivňující práci - předpoklad k práci  
5 postoje - vztah k činnosti /kladný  
6 pracovní činnost vedoucí k hodnocení  
9 subjektivní hodnocení činnosti/kladný  
11 hodnocení přístupu k práci

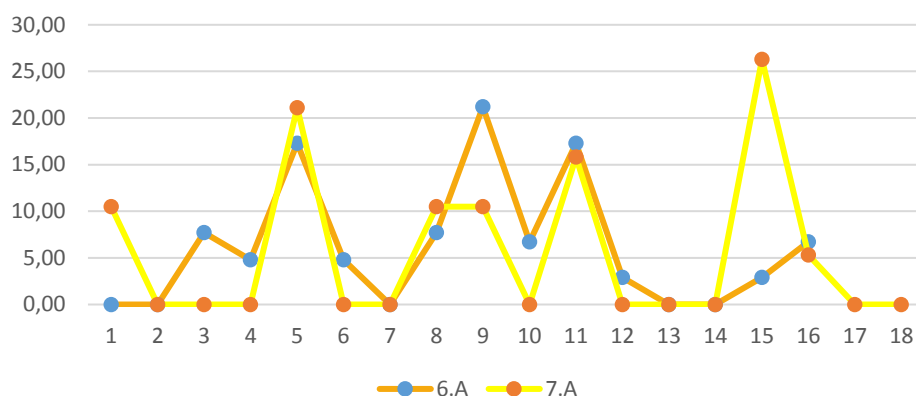
**2013-2014: 6.V - 2014-2015:7.V****2013-2014:7.V-2014-2015:8.V****2013 -2014: 8.V- 2014-2015: 9.V**

Grafické znázornění č. 48, 49, 50 – porovnává posuny v preferencích jednotlivých subkategorií ve sledovaných školních letech.

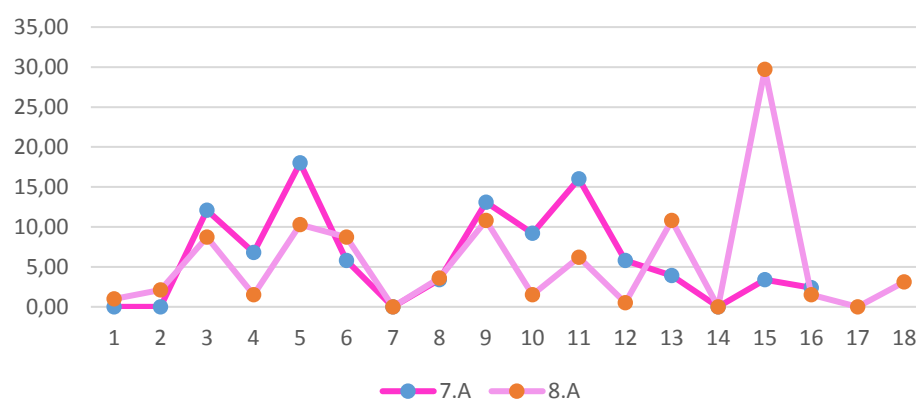
**Legenda:**

3 ovlivňující práci - předpoklad k práci  
5 postoje - vztah k činnosti /kladný  
6 pracovní činnost vedoucí k hodnocení  
9 subjektivní hodnocení činnosti/kladný  
11 hodnocení přístupu k práci

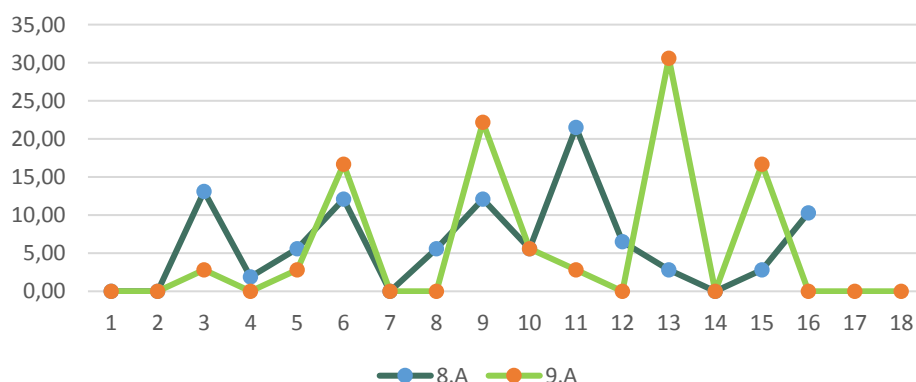
2013-2014: 6.A - 2014-2015:7.A



2013-2014: 7.A - 2014-2015:8.A



2013-2014: 8.A - 2014-2015:9.A



Grafické znázornění č. 51, 52, 53 – porovnává posuny v preferencích jednotlivých subkategorií ve sledovaných školních letech.

## 9.2 Kritéria hodnocení a hledání okruhů hodnocení ve výzkumné FÁZI III

Ve druhé sledované oblasti této části výzkumu a hledání odpovědi na otázku:

*Je takto strukturovaný edukační proces jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

Potvrdilo se, že u žáků dochází k částečné modifikaci hodnotících kritérií pouze v dílčích oblastech na základě právě zadávaného projektu. Pokud hledáme hodnotící kritéria v závěrečném hodnocení, mají obecný charakter platný pro všechny vyučované projekty.

Tabulka č. 28 pro názornost porovnává základní kritéria pro třídy se studijním zaměřením a pro třídy s rozšířenou výtvarnou výchovou po dobu obou sledovaných školních let.

škola skupina ročník	třídy se studijním zaměřením	třídy s výtvarným zaměřením
2013/2014	zpracování, zadání, čitelnost, instrukce, termín, vystihla	zadání, konkrétnost, vystihnout, rozdíl, termín, dodržet, konkrétní, zpracování
2014/2015	kvalita, požadavek, téma, celková úprava, přístup, zadání, způsob, velikost chyb	zadání, záleží, práce neodpovídá, snaha, poctivost, kvalita, termín, správnost, odevzdání, dodržení, obhájí svojí práci

Tabulka č. 28 - oblast hodnotících kritérií za školní roky 2013/2014 a 2014/2015

Kritéria z pohledu žáků	Kritéria z pohledu pedagoga
<b>1. pedagogické hledisko</b>	
<b>hodnocení přístupu k práci</b>	
dodržení termínu závěrečného odevzdá	odevzdání práce ve stanoveném termínu
dodržení zadání, správnost, instrukce, plán	odevzdání všech zadaných složek
<b>zodpovědnost za svojí práci</b>	
obhajoba a prezentace práce	estetická úroveň adjustace: představení práce způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace - vystavení práce v prostorách školy
oprava práce (aktivní přístup), pečlivost	způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
práce v hodinách, snaha, přístup	důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh

<b>2. hodnocení tvořivosti</b>	
výstižnost čitelnost	komplexnost řešení
	originalita řešení
nápad, zamyslet se	mnohost zajímavých přijatelných řešení
<b>3. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh</b>	
<b>hodnocení výkonu žáka/dovednosti</b>	
zpracování práce (kvalita), práce (správně technicky), výsledek	- technické zpracování jednotlivých úloh – použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
odevzdat	- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky, správné třídění digitálních záznamů
informace přesné, nepřesné, práce s nimi	- práce s informacemi – výběr a použití

Tabulka č. 29 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel

Ukazuje se, že výsledky v MODELU II, získané v části analýzy projektu Portrét, jsou **konstantní** i z pohledu žáků v rámci celoročního hodnocení.

**Bylo prokázáno**, a odpověď na doplňující podotázku této části výzkumu - *Jaká základní kritéria žáci preferují a používají ve svém hodnocení (Korelace kritérií hodnocení ve výtvarné výchově učitel x žák)*: zní, že si **uvědomují strukturu dané činnosti a jsou schopni ji zařadit do kontextu se svým jednáním**. Zároveň lze odpovědět na otázku *DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žakovského vyučovacího procesu?* Základní kritéria, která pozitivně ovlivňují dynamiku žakovského vyučovacího procesu, vycházejí z jejich vlastních postojů k zadané práci a k jejímu zpracování. Patří sem veškerá kritéria z pohledu žáků, která jsou uvedena v tabulce č. 29.

Kritéria z pohledu pedagoga zůstávají stejná. Není potřeba stanovená hodnotící kritéria v obecné rovině na každý zadávaný projekt měnit, vždy se doplní hodnotící kritéria, která jsou specifická pro daný zadávaný projekt.

Z tabulky č. 29 je zřejmé, že **dochází ke shodě ve vnímání hodnotících situací pedagogů i žáků**. Je také zřejmé, že žáci si jsou vědomi hodnotících kritérií, která autoreglativně používají při své následné práci na dalších problémových úlohách.



**You have to learn never to accept anything  
which you yourself do not see  
clearly, never to repeat  
what another has said.**

[ (KRIHNAMURTI, 1998, 2000, 2002, 2003, 2006 str. 11); ON EDUCATION]

(Je potřeba se naučit nepřijímat a neopakovat nic, co řekli ostatní, pokud sami  
nevíte, že to tak je.)

## **10. FÁZE IV: dotazníkové šetření se zaměřením na výtvarné pedagogy**

### **10.1 Výběr výzkumné metody**

Po prvních získaných výsledcích bylo zřejmé, že výsledky, které byly analyzovány v MODELU II a III je potřeba potvrdit získáním jak jiného pohledu na danou problematiku, tak rozšířením získávání odpovědí i z jiných zdrojů, než bylo mé pracoviště. Pohled na výsledky svých žáků jsem mohla mít ne zcela objektivní a potřebovala jsem linii výzkumu, která by potvrdila anebo vyvrátila informace, které jsem prozatím vyčerpala. V každém výzkumu je jedna ze zásadních podmínek a tou je zajištění reliability a validity výzkumu.

Další etapou bylo získání relevantních výsledků z jiných zdrojů. Metoda dotazníkového šetření na základních školách v ČR byla použita právě pro zajištění nové perspektivy na daný jev. Získání primárních dat bylo první etapou této části výzkumu. Sběr dat byl prováděn pomocí polostrukturovaného dotazníku, který byl se žádostí o spolupráci po dohodě se školitelem, rozeslán na náhodně vybrané základní školy v České republice k rukám ředitelů škol.

Časový harmonogram této etapy - školní rok 2012-2013 – výběr výzkumného vzorku, příprava dotazníku, školní rok 2013-2014 - rozeslání dotazníků a sběr dat, analýza získaných dat – kvalitativní vyhodnocení, závěr roku 2014 - oslovení pedagogů o možnou spolupráci, odložení návštěv, opětovné oslovení pedagogů o spolupráci, jaro a podzim 2014 – návštěvy na školách, doplnění informací k jednomu rozhovoru až v září 2015 (veškerá korespondence je archivována na emailu).

### **10.2 Výběr výzkumného vzorku**

Výběr výzkumného vzorku byl prováděn podle knihy Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství. [ (SKUTIL, 2011 stránky 72-73)]

Školy byly vybrány náhodně pomocí grafického znázornění a map v GOOGLE prohlížeči. Na velké mapě republiky jsem udělala kružnice a linie. V průsečíku kružnic a linií vznikly body, které jsem na prohlížeči map proklikávala až do úplného zvětšení a poté jsem v místě nejbližším našla na internetových stránkách základní školu. Tak vznikl výzkumný vzorek 72 základních škol, které jsem oslovila pomocí emailu.

Pražské školy - po dohodě s UK Praha – katedra praxí jsem získala adresy fakultních škol. Získala jsem adresy na cca 50 základních škol, ze seznamu jsem oslovila každou 4. základní školu. Toto číslo jsem si vylosovala z pořadových čísel 1 – 10. Tak vznikl výzkumný vzorek 12 pražských základních škol, které byly následně osloveny emailem.

Oslovení probíhalo pomocí průvodního dopisu [ (GAVORA, 2000 stránky 108-109)] a odkazu na elektronický dotazník. Dopis jsem nejdříve konzultovala s vedoucím doktorské práce a až po odsouhlasení jsem základní školy oslovila.

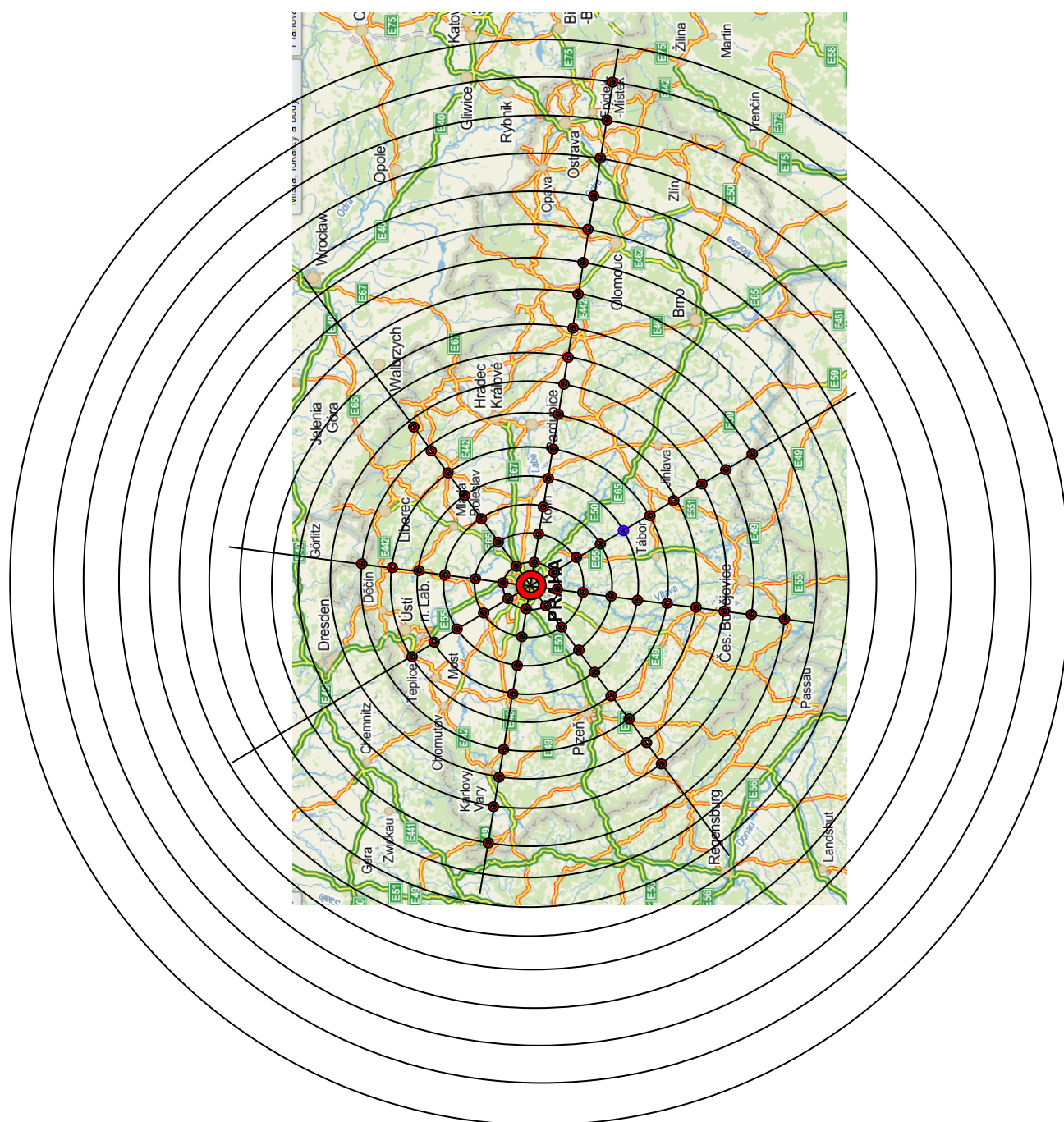


Obrazová dokumentace č. 19 – dívka, 9.třída, školní rok 2011/2012,  
obrazové vyjádření obsahu slova

Podélná zleva doprava- 9, 16  
 Kolmá ze shora dolů- 6, 9 Levá horní směr  
 dolu doprava – 6, 9  
 Pravá horní směr nalevo - 7,8  
 Praha podle možností -  
 počet vybraných bodů představují čísla

Grafické znázornění č. 54– ukazuje počáteční  
 určení základního výběru pro výzkumnou metodu  
 - dotazník

<http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly>  
<http://www.zakladniskoly.cz/seznam-skol/>  
<http://www.atlasskolstvi.cz/zakladni-skoly?type=zakladni-skola>







### 10.3 Struktura dotazníku

Dotazník měl tři základní části. První část byl průvodní dopis. Jelikož dotazník byl rozesílán v elektronické podobě a nebyl tedy tištěný na papíře, vstupní část s hlavními údaji o mě a s vysvětlením, na co a jak budou získaná data z dotazníku použita, tedy s cílem šetření, s vysvětlením, jak elektronický dotazník funguje, spojením na mne, pokud budou mít nějaké dotazy, budou chtít znát výstupy z provedeného šetření (nikdo s takovouto žádostí nepřišel) a s poděkováním za spolupráci. Součástí byl i název výzkumné práce a veškeré moje nacionále a jméno školícího.

Druhá část byla zaměřena faktograficky – zjišťoval pohlaví, věk respondenta, délku praxe, výši dosaženého vzdělání, okres, kde je škola umístěna, zda vyučují výtvarnou výchovu na 1. či na 2. stupni základní školy, jak velká základní škola je – počet žáků na této základní škole. Ve třetí části byly samotné otázky. Použila jsem kombinaci polootevřených otázek (3) – škály, pořadí, četnost, které byly rozšířeny o možnost poznámek, a otevřených otázek (7). V závěrečné čtvrté části bylo opětovné poděkování za spolupráci, opětovné ujištění o anonymitě, a žádost s možností další spolupráce. [ (GAVORA, 2000 stránky 99-108)]

PRŮVODNÍ DOPIS odesílaný elektronicky na jednotlivé základní školy. Kde bylo možné odeslat dotazník rovnou i pedagogovi, byla tato možnost využita. Odpověděli až na jednu výjimku pedagogové, kterým žádost o vyplnění dotazníku předal buď sekretariát, nebo přímo vedení školy.

*Dobrý den,  
prosím Vás o předání učitelům výtvarné výchovy a učitelům na prvním stupni Vaší základní školy.  
Děkuji Vám*  
ODKAZ NA DOTAZNÍK: <http://www.ingenius.cz/cz/form.html>  
<http://old.ingenius.cz/cz/form.html>  
(dotazník později přesunut na jiné úložiště)

***Vážená paní, vážený pane,***

*jako studentka doktorského studia katedry Vv UK v Praze obracím se na Vás touto cestou se žádostí*

*o účast ve výzkumu Evaluační realita v projektovém a problémovém vyučování na ZŠ. Chceme Vám, spolu s prosbou o vyplnění přiloženého dotazníku o evaluační realitě ve výtvarné výchově, sdělit i několik informací o cílech výzkumu a jeho motivech.*

***Cílem šetření je přinést informace, které mohou do budoucna přispět ke zviditelnění a pochopení významu výtvarné výchovy v životě žáků. Výstupem by měl být materiál, který by mohl pomoci při hodnocení prací žáků. Sama mám již více než dvacet let osobní zkušenost s tím,***

*jak obtížné a složité je obhajovat předmět, jako je výtvarná výchova. Vím, že hodnocení a výuka jsou zcela specifické a odráží se v nich často i osobnost pedagoga.*

*Před necelým rokem jsme provedli obdobný výzkum u žáků a zaznamenala jsem jejich představy, jak hodnotit výsledky ve výtvarné výchově. Výsledky ukázaly řadu zajímavých zjištění. Potvrdilo se, že žáci jsou sami schopni objektivně zhodnotit svoji práci, pokud chtějí. Zodpovědnost za hodnocení v tomto předmětu má však učitel.*

*Vím, že všichni máte mnoho práce a znám, kolik času zabere příprava na předmět, který není přesně „nalinkován“. Přesto Vás chci požádat o vyplnění přiloženého dotazníku, abychom mohli zjistit, jaký model hodnocení a výuky je nejběžnější v naší republice.*

*Nyní již pár vět k dotazníku: Především - je naprosto anonymní, nemusíte se proto bát odpovědět pravdivě i na otázky osobního charakteru. Posíláme je v elektronické podobě (odkaz v této poště, na který stačí kliknout, po ukončení se mi odešle bez Vaší adresy a spojení (nevím tedy opravdu, od koho je). Pokud budete chtít zasílat zpět elektronicky výsledky a informace o tomto výzkumu a pokud budete mít jakýkoli dotaz, kontaktujte mne prosím na adrese - [jana.jhj@seznam.cz](mailto:jana.jhj@seznam.cz) nebo na telefonním čísle – +420 721 199 602*

*Stejně tak považuji za samozřejmé, že vám poskytneme výsledky celého šetření. Bude pro Vás jistě zajímavé přečíst si, jak Vaše osobní zkušenosti a prožitky korespondují s poznatky a ostatních učitelů tohoto předmětu.*

*Děkuji Vám již nyní za spolupráci a za zaslání vyplněného dotazníku.*

***S poděkováním a přáním mnoha sil***

***Jana Jiroušková***

***Vyučující na 2. stupni ZŠ***

***Dotazník je součástí doktorské práce na katedře VV PedF UK***

***Název práce: Evaluační procesy v praxi (porovnání evaluační „reality“ v projektovém a problémovém vyučování)***

***Školitel: [doc. PhDr. Marie Fulková, Ph.D.](#) Fakulta PedF UK***

Konečnému znění dotazníku předcházela předvýzkum. Záměrně jsem využila pedagogy ne z oboru výtvarná výchova. Požádala jsem prostřednictvím kolegyně, která tou dobou studovala na pedagogické fakultě, UJEP, obor Pedagogika předškolního věku o rozdání tištěných předběžných dotazníků. Předpokládala jsem, že pedagogové, zabývající se předškolní

pedagogikou budou mít v didaktické otázce výtvarné výchovy přehled – vždyť Vv ve své práci používají často a stále. Chtěla jsem vědět, zda oslovení respondenti rozumí zadaným otázkám a zda získám relevantní a dostačující odpovědi. Ověření funkčnosti dotazníků se **zúčastnilo 65 respondentů, z toho se vrátilo a odpovědělo: muž- 0; žena- 16.**

Otázky se týkaly hlavně hodnocení ve výtvarné výchově s tím, že jsem odpovědi používala pouze pro ověření čitelnosti jednotlivých otázek. I v mateřských školkách se učí tvořivé činnosti a v obecné rovině mají mezi sebou vědomosti o hodnocení paralely.

Čísla jednotlivých otázek jsou uváděna již v konečném pořadí u elektronického dotazníku.

Jednotlivé otázky předložené studentům:

*1. Na jakou oblast rozvoje žáků ve výtvarné výchově (dále jen Vv) se ve své práci zaměřujete? (např. rozvoj osobnosti, technika...) - otevřená otázka*

*5. Jaká základní kritéria v hodnocení používáte? - otevřená otázka*

*6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? Uveďte pořadí (od 1 - nejčastěji do 8 - vůbec), zde bylo potřeba vysvětlit jednotlivé typy hodnocení, pedagogové jejich obsah většinou neznali. - polootevřená otázka*

*7. Jak často v průběhu práce hodnotíte, v komentáři u pojmu často upřesněte četnost. (škálou – pravidelně, často, občas, vůbec) - polootevřená otázka*

*8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole? - otevřená otázka*

*10. Inspirační zdroje ve Vaší práci? (uveďte prosím, jaké využíváte inspirační zdroje, autory odborných publikací, aj.) - otevřená otázka*

Jednotlivé výstupy byly zpracovány v roce 2013. Kontrola výstupů ve školním roce 2017-2018 nepřinesla žádné nové poznatky. Jelikož dotazník byl studentům předložen pro zjištění, zda jsou formulované otázky v dotazníku pochopitelné, výsledky nejsou pro tuto část výzkumu relevantní. Předpokládala jsem, že pedagogové, kteří se vizuálním zobrazením žáků zabývají jako jednou z dominantních metod ve vyučování, budou pro mne dobrým zrcadlem. Zjistila jsem, že tito studenti nemají mnoho povědomí o didaktice pro výtvarnou výchovu. Nepředpokládala jsem, že by tito pedagogové klasifikovali své žáky. Předpokládala jsem, že by ale měli znát jednotlivé metody a hodnotící procesy ve sledovaném výukovém předmětu.



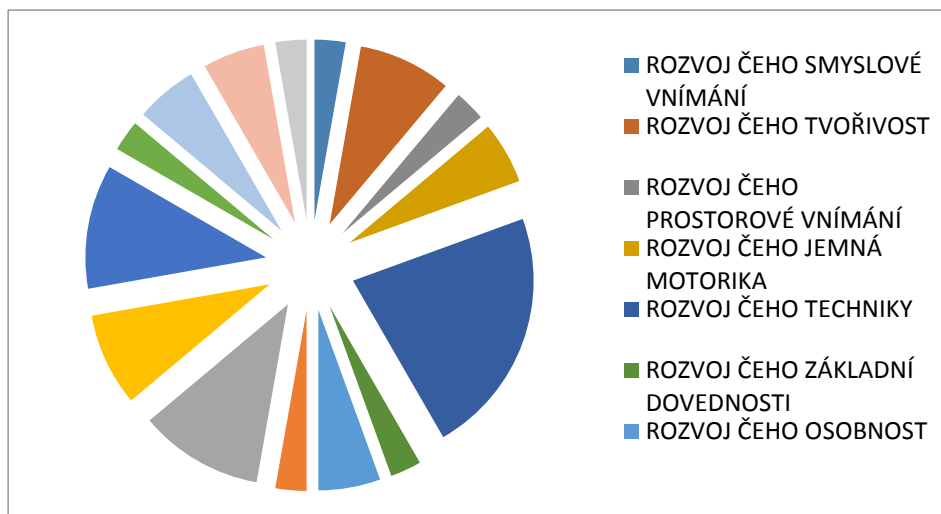
Tabulka ukazuje vzdělání a průměrný věk oslovených respondentů. Je zřejmé, že oslovení pedagogové byli v nižší věkové skupině.

PRŮMĚRNÁ HODNOTA	<b>9,52</b>	PRAXE
	<b>33,0667</b>	VĚK

Tabulka č. 30 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné praxe a věk

otázka	1	5	6	7	8	10
četnost odpovědí	16	14	15	10	16	6+1 komentář
		předpokládaly pouze ty zdroje, které byly uvedeny	jedna si otázku spletla s typem hodnocení, jedna nehodnotí	otázce nerozumí, považují ji za nepotřebnou, zde byl vidět rozdíl mezi ZŠ a MŠ		komentář vycházel z faktu, že pracuje dotyčná osoba v MŠ

Tabulka č. 31 – četnost odpovědí z dotazníků pro studenty MŠ

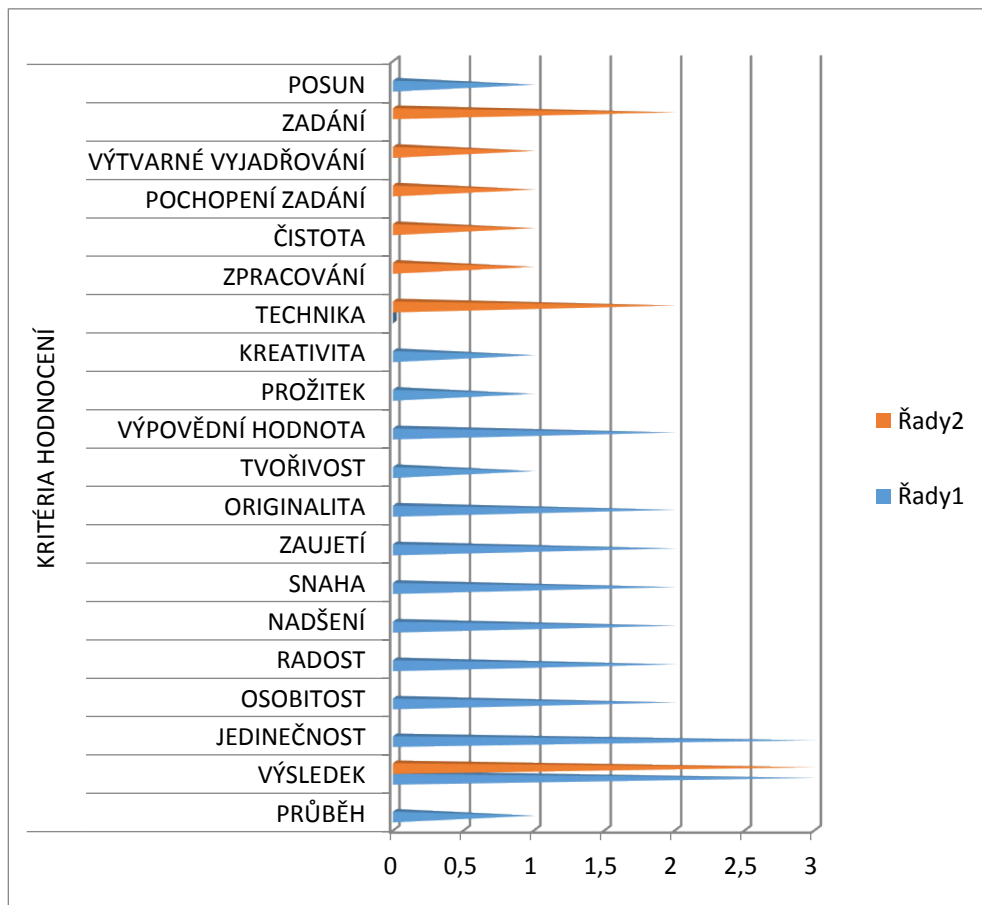


Grafické znázornění č. 56 – zaměřenost na rozvoj

Pouze pro orientaci zde uvádím základní odpovědi na některé vybrané výzkumné ukázky. Jak ukazuje grafické znázornění č. 56, u studentů pro mateřské školky převládá snaha po rozvoji techniky 8x, výtvarného projevu dětí 4x, fantazie 4x, tvořivosti 3x, kreativity 3x. Podrobnější vysvětlení jednotlivých kategorií uvedeno není. Nejdůležitější je výuka technice, nikoli například rozvoj motoriky, smyslového vnímání, tvůrčího uchopení námětu...

KRITÉRIA HODNOCENÍ	NEJČASTĚJŠÍ POUŽÍVANÁ KRITÉRIA		KRITÉRIA ZNÁMKY
	PRŮBĚH	1	
	VÝSLEDEK	3	3
	JEDINEČNOST	3	
	OSOBITOST	2	
	RADOST	2	
	NADŠENÍ	2	
	SNAHA	2	
	ZAUJETÍ	2	
	ORIGINALITA	2	
	TVOŘIVOST	1	
	VÝPOVĚDNÍ HODNOTA	2	
	PROŽITEK	1	
	KREATIVITA	1	
	TECHNIKA	0	2
	ZPRACOVÁNÍ		1
	ČISTOTA		1
	POCHOPENÍ ZADÁNÍ		1
	VÝTVARNÉ VYJADŘOVÁNÍ		1
	ZADÁNÍ		2
	POSUN	1	

Tabulka č. 32 – výpis jednotlivých odpovědí k otázce č. 5 a č. 8 - Jaká základní kritéria v hodnocení používáte? Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?



Grafické znázornění č. 57 - ukazuje frekvenci jednotlivých kategorií v oblasti kritérií

	TYPY HODNOCENÍ - ČETNOST											
SLOVNĚ				8	8					1	1	0
POCHVALA				8	8	8				1	1	1
NEHODNOTÍ				8						1	0	0
NORMATIVNÍ	0	1	1	1	4	7	0	8	8	8	5	2
ANYLYTICKÉ	6	7	3	0	0	0	3	2	6	0	0	0
KRITERIÁLNÍ	7	4	1	6	0	0	2	5	8	3	0	0
HOLISTICKÉ	8	3	1	0	0	0	1	6	8	0	0	0
FORMATIVNÍ	8	5	4	0	0	0	1	4	5	0	0	0
INFORMATIVNÍ	7	8	8	0	0	0	2	1	1	0	0	0
AUTENTICKÉ	8	6	5	0	0	0	1	3	4	0	0	0
SUMATIVNÍ	8	2	2	0	0	0	1	7	7	0	0	0

Tabulka č. 33 – výpis jednotlivých odpovědí k otázce č. 6 - Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? Uved'te pořadí (od 1- nejčastěji do 8 – vůbec) - zde bylo potřeba vysvětlit jednotlivé typy hodnocení, pedagogové jejich obsah z většinou neznali.

Je patrné, že nejčastějším používaným hodnocením je hodnocení informativní a „pochvala“, což zcela koresponduje se zařazením studentů - pedagogů do stupně základního vzdělávání pro mateřské školky.

**Na základě výsledků jsem otázky následně rozšířila o otázky:**

*2. V čem vidíte největší přínos Vv pro žáky ZŠ? - otevřená otázka*

*3. Jaké jsou největší problémy/ úskalí Vv jako předmětu na ZŠ? - otevřená otázka*

*4. Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte? - otevřená otázka*

*9. Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově? - otevřená otázka*

Největším problémem se ukázala neznalost oborových pojmů, a v dotazníku samotném bylo potřeba dovysvětlit hlavně například typy hodnocení a jejich funkci v průběhu vyučovací hodiny. Žádost o komentář jsem u otázek č. 6, 7, 8, ponechala. Teprve po verifikaci jednotlivých otázek, jejich čitelnost a po verifikaci použitých pojmů a jejich doplnění jsem dotazník zadala ke zpracování a pověšení na internet do soukromé složky na internetovém úložišti. Odtud se data sama automaticky generovala a odcházela na můj soukromý email.

**Konečná verze dotazníku naskenovaná přímo z internetových stránek, kde byl dotazník umístěn, je zde interpretovaná v původním znění:**

## DOTAZNÍK PRO PEDAGOGICKOU EVALUACI NA ZŠ

Vážení kolegové a kolegyně, v návaznosti na evaluaci výuky na ZŠ Vás prosím o Vaše vyjádření k níže uvedeným otázkám.

Tučně nadepsaná pole jsou povinná!

Pohlaví:	<input type="text" value="muž"/>		
Věk:	<input type="text"/>	Délka praxe:	<input type="text"/>
Vzdělání:	<input type="text"/>	Okres:	<input type="text"/>
Vyučujitel na I. st.:	<input type="text"/>		
Vyučujitel na II. st.:	<input type="text"/>		
Počet žáků na ZŠ:	<input type="text"/>		

Na jakou oblast rozvoje žáků ve výtvarné výchově se ve své práci zaměřujete? (např. rozvoj osobnosti, technika,...)

V čem vidíte největší přínos Vv pro žáky ZŠ?

Jaké jsou největší problémy / úskalí výtvarné výchovy jako předmětu na ZŠ?

Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte?

Jaká základní kritéria v hodnocení používáte?

Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? (uveďte pořadí od 1 - nejdříveji do 8 - vůbec)

Kritériální:	1	▼	(na základě kritérií splnění úkolu)
Normativní:	1	▼	(porovnávání prací mezi sebou navzájem)
Formativní:	1	▼	(průběžné)
Sumativní:	1	▼	(konečné)
Analytické:	1	▼	(dovednosti jednotlivě podle předem vymezených kritérií)
Holistické:	1	▼	(práce jako celek, povšechné)
Autentické:	1	▼	(tvůrčí projev žáka)
Informativní:	1	▼	(zpětná vazba žákovi informací, jak se přiblížil k cílové normě)

Popis, poznámky:

Jak často v průběhu práce hodnotíte? (v komentáři u pojmu "často" prosím upřesněte četnost za vyučovací hodinu)

Četnost hodnocení: pravidelně ▼

Popis, poznámky:

Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?

1. klas. stupeň:

2. klas. stupeň:

3. klas. stupeň:

4. klas. stupeň:

5. klas. stupeň:

Popis, poznámky:

Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?

Inspirační zdroje ve Vaší práci? (uveďte prosím, jaké využíváte inspirační zdroje, autory odborných publikací, aj.):

Děkuji za Vaš čas.

Informace z tohoto dotazníku budou součástí doktorské práce a publikační činnosti - Evaluační realita v projektovém a problémovém vyučování paní Mgr. Jany Jirouškové. Veškeré údaje uvedené v tomto formuláři budou použity pouze pro tuto práci a budou uváděny výhradně anonymně.

Souhlasím s uvedením informací z tohoto dotazníku.

Jméno, příjmení:

Je možná Vaše další spolupráce se mnou, mohu Vás prosím později kontaktovat?

Pokud ano, uveďte prosím kontakt, na který se Vám mohu ozvat a domluvit naši případnou další spolupráci...

**ODESLAT FORMULÁŘ**

## 10.4 Charakteristika výzkumného vzorku

### Základní výstupy ze získaných dotazníků z oslovených a obeslaných základních škol (dále jen ZŠ) z České republiky

Elektronickou žádost s odkazem na elektronický dotazník jsem odeslala na 72 základních škol s žádostí o spolupráci. Ze 72 oslovených škol se dotazník vrátil pouze 16x. Dotazníky jsem odeslala se žádostí po dvou měsících ještě jednou. Poté jsem si již netroufala ředitele škol nadále obtěžovat. Po diskusi s vedením domovské ZŠ, kde pracuji, jsem byla upozorněna na okolnost, že podobných žádostí dostávají velice mnoho, a proto většinu takovýchto žádostí rovnou mažou a pedagogům je nepředávají. Proto mohu počet odpovědí považovat za úspěch. Odpověď jsem získala od 14 žen a 2 mužů.

oslovené ZŠ	celkem	návratnost	%
	72	16	22,22%

Tabulka č. 34 – charakteristika výzkumného vzorku podle počtu získaných vyplněných dotazníků

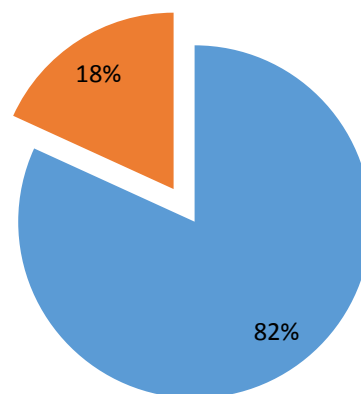
Grafické znázornění č. 58 - % návratnost odpovědí na elektronický dotazník

Vyučující na I. stupni	9
Vyučující na II. stupni	8
Vyučující na víceletém gymnáziu	1
CELKEM	18

Tabulka č.35 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné, na kterém stupni základní školy odpovídající pedagog vyučuje, vzorek je vyšší než celkový počet došlých dotazníků, jelikož někteří pedagogové vyučují na obou stupních ZŠ, 6x jsem obdržela odpověď na počet pedagogů na dané ZŠ (1x telefonicky doplněno, 2x doplněno po návštěvě na ZŠ, 2x zjištěno na internetových stránkách, 1x nezjištěno), 3x vyučující na obou stupních ZŠ

DOTAZNÍK ZŠ ŠKOLY

■ DOTAZNÍK ŠKOLY ■ VRÁCENO

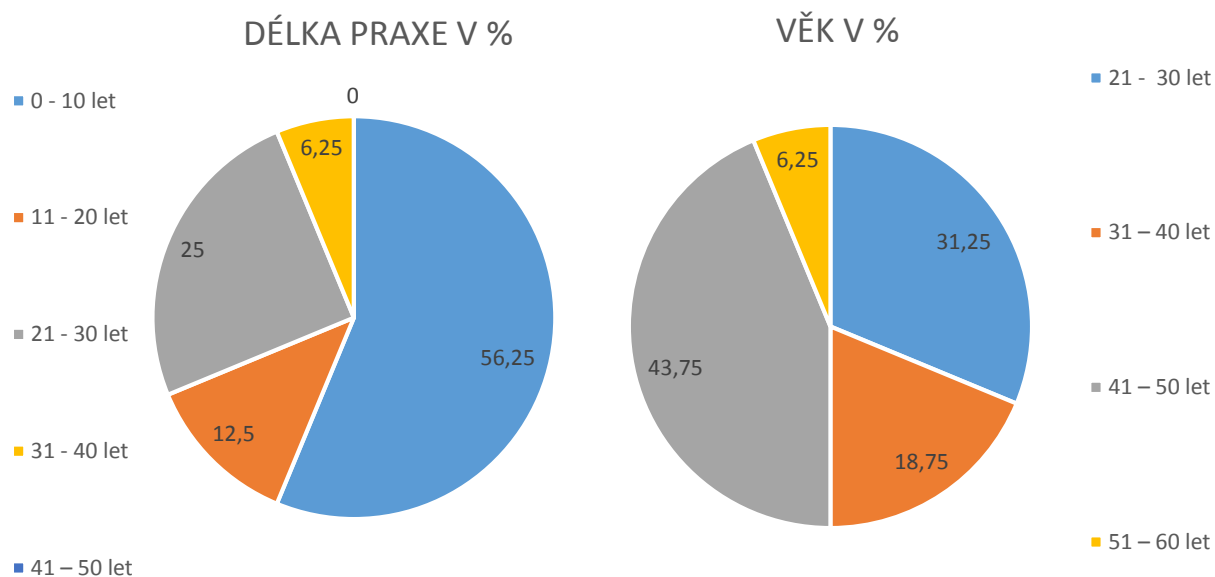


		počet		Průměrná hodnota	%
VĚK	věkový průměr		39,4375	39,5	
	do 30 let	5			31,25
	31 – 40 let	3			18,75
	41 – 50 let	7			43,75
	51 – 60 let	1			6,25
	více	0			0
celkem		16			100
DÉLKA PRAXE			14,3125	14,3	
	0 - 10 let	9			56,25
	11 - 20 let	2			12,50
	21 - 30 let	4			25,00
	31 - 40 let	1			6,25
	41 – 50 let	0			
celkem		16			100
POČET ŽÁKŮ NA ŠKOLE			368,3125	368,3	
VZDĚLÁNÍ	VŠ	15			93,33
	SŠ	1			6,65
CELKEM		16			

Tabulka č. 36– charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk, délka praxe, počet žáků navštěvující ZŠ, stupeň vzdělání

V první etapě získaných dat metodou dotazníku jsem sledovala proměnné – věk, délka praxe, počet žáků na ZŠ a získané vzdělání. První sledovaná kategorie byla rozdělena do čtyř základních kategorií a to vždy po deseti letech (tabulka č. 36). Byla vypočítána i průměrná hodnota kategorie věk, která činí 39,5. Kategorie praxe byla rozdělena podobným způsobem a to opět po deseti letech. Ukazuje se, že ochotu odpovídat na dotazník mají mladší pedagogové do čtyřiceti let s nejkratší délkou praxe.



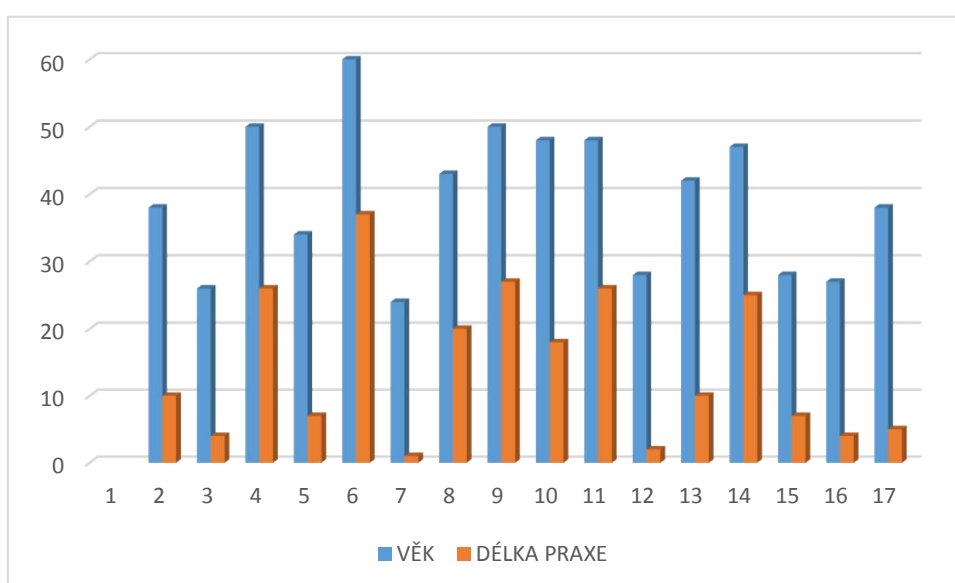


Grafické znázornění č.59 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné délka praxe

Grafické znázornění č. 60 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk

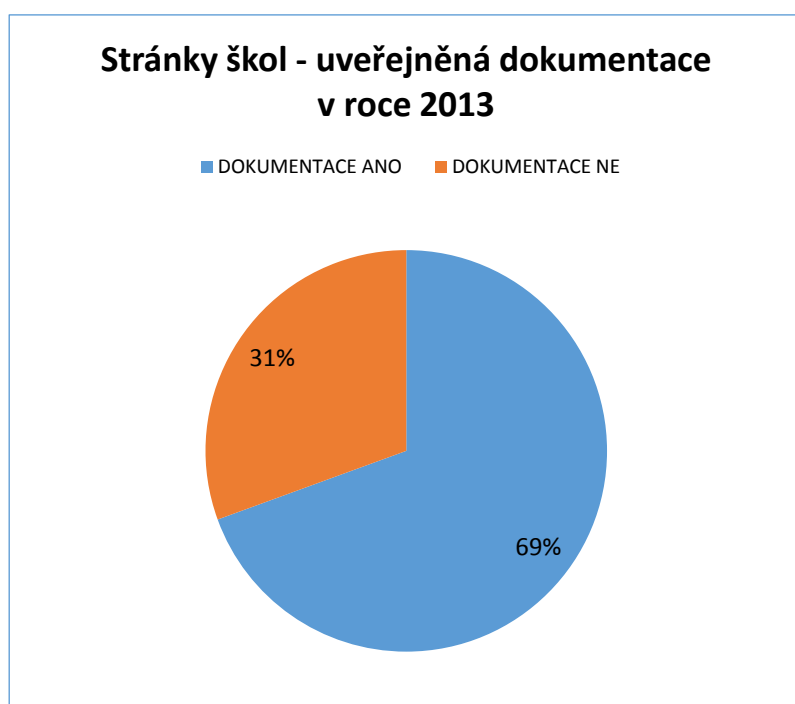
VĚK	38	26	50	34	60	24	43	50	48	48	28	42	47	28	27	38
DÉLKA PRAXE	10	4	26	7	37	1	20	27	18	26	2	10	25	7	4	5

Tabulka č. 37 - charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné délka praxe



Grafické znázornění č. 61 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk a délka praxe - porovnání

Během rozesílání dotazníků jsem provedla průzkum pravidel hodnocení ve vybraných školách na jejich internetových stránkách. Menší školy internetové stránky neměly, základní informace o škole byly na stránkách obce. Některé školy dokumenty o hodnocení ani školní vzdělávací program neměly na stránkách školy vyvěšeny, našla jsem pouze informaci, že potřebné dokumenty jsou k dispozici na vyžádání u ředitele školy. A to včetně školního řádu. Z ostatních jsem si stáhla pravidla hodnocení žáků. Někde jsou rovnou jako jeden ze samostatných dokumentů, někde jsou součástí školního řádu. U některých škol jsou součástí jejich ŠVP.



Grafické znázornění č. 62 –  
% znázornění uveřejnění  
klasifikačního řádu a pravidla  
hodnocení na stránkách  
základních škol ve školním roce  
2013/2014

S tím souvisí zjištění při  
návštěvách na základních  
školách: nikdo si  
klasifikační řád školy a  
pravidla hodnocení ve  
výtvarné výchově  
nepřečetl.

## 10.5 Analýza dat z dotazníku

Při analýze dat bylo potřeba, jak jsem již zmínila v úvodu, omezit se na sledování kategorií, které patří ke sledované problematice. Bylo tedy nutné si přesně stanovit hranice zkoumaného problému. Byly tedy vyřazeny odpovědi na otázky 2, 3 a 10. Otázka 4 byla ponechána, jelikož jsem přesvědčená, že výběr metod a forem výuky předurčuje způsob hodnocení.

Analýza dat byla nejprve podrobena kvantitativnímu souhrnu dat. V první etapě jsem se věnovala souhrnnému přehledu získaných dat. Jednotlivé kapitoly se tedy budou týkat jednotlivých otázek a budou tak i nazvány.

**Pro lepší přehlednost opět uvádím jednotlivé otázky, které byly obsaženy v elektronickém dotazníku:**

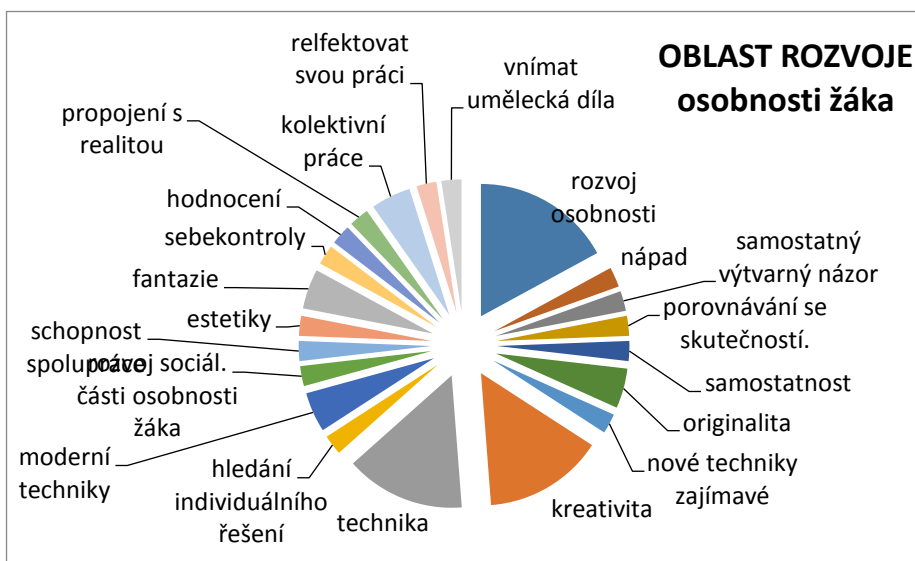
- 1. Na jakou oblast rozvoje žáků ve výtvarné výchově (dále jen Vv) se ve své práci zaměřujete? (např. rozvoj osobnosti, technika...)*
- 2. V čem vidíte největší přínos Vv pro žáky ZŠ?*
- 3. Jaké jsou největší problémy/ úskalí Vv jako předmětu na ZŠ?*
- 4. Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte?*
- 5. Jaká základní kritéria v hodnocení používáte?*
- 6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? (uved'te pořadí od 1 - nejčastěji do 8 – vůbec), zde bylo potřeba vysvětlit jednotlivé typy hodnocení, pedagogové jejich obsah většinou neznali.*
- 7. Jak často v průběhu práce hodnotíte, v komentáři u pojmu často upřesněte četnost. (škálou – pravidelně, často, občas, vůbec).*
- 8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?*
- 9. Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?*
- 10. Inspirační zdroje ve Vaší práci? (uved'te prosím, jaké využíváte inspirační zdroje, autory odborných publikací, aj.).*

### 10.5.1 Otázka 1. Na jakou oblast rozvoje žáků ve výtvarné výchově se ve své práci zaměřujete?

V dané oblasti jsem se zaměřila na priority, které mají pedagogové sami na obsah Vv a jaké tedy mají kritéria, pokud se zaměřují na přípravu a cíle ve Vv. Kritéria ve Vv vznikají vždy obousměrným procesem, a tak byly dotazníky zaměřené na hodnocení a kritéria hodnocení ve VV z pohledu učitele. Odpověď byla volná a byla vyplněna bodově. V tabulce jsou vyjmenované jednotlivé kategorie: jejich názvy.

OBLAST ROZVOJE		frekvence
	rozvoj osobnosti	7
	nápad	1
	samostatný výtvarný názor	1
	porovnávání se skutečností.	1
	samostatnost	1
	originalita	2
	nové techniky zajímavé	1
	kreativita	6
	technika	6
	hledání individuálního řešení	1
	moderní techniky	2
	rozvoj sociál. části osobnosti žáka	1
	schopnost spolupráce	1
	estetiky	1
	fantazie	2
	sebekontroly	1
	hodnocení	1
	propojení s realitou	1
	kolektivní práce	2
	reflektovat svou práci	1
	vnímat umělecká díla	1

Tabulka č. 38 – charakteristika nejčastější odpovědi respondentů na tuto otázku a jejich frekvence



Grafické znázornění  
č. 63 – oblast  
rozvoje – rozložení  
kategorií – pohled  
učitele

Jak je patrné z grafického znázornění č. 63, dvě kategorie, které byly uvedeny jako návod pro možnost odpovědi (rozvoj osobnosti, technika...), byly pedagogy uváděny jako jedny z nejvíce preferovaných. Lze se domnívat, že tedy byla tato ukázka návodem a ne přímým zjištěním názoru učitele. Další kategorie – kreativita je často uváděna z důvodů předpokladu, že právě ta se ve výtvarné výchově nejčastěji rozvíjí. Pokud zaměříme svojí pozornost na další kategorie, které z odpovědí vyplynuly, lze konstatovat, že často korespondují s předpokládanými kritérii hodnocení, jsou to kategorie: samostatnost, originalita, hledání individuálního řešení, schopnost spolupráce, porovnávání se skutečností, nápad, reflektování své práce, nové zajímavé techniky, vnímání uměleckého díla.

### 10.5.2 Otázka 4. Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte?

		frekvence	% bodová váha
METODY, FORMY VÝUKY	projekty	2	3,77
	práce v plenéru	1	1,89
	průřez do ostatních předmětů	1	1,89
	práce s PC	2	3,77
	ukázky, DVD, názorná ukázka, vizualizace	7	13,20
	rozhovor, diskuze, instruktáž	6	11,32
	realizace závěrečných reflexí	1	1,89
	relaxační techniky	1	1,89
	individuální práce	7	13,20
	skupinové práce	8	15,09
	pokus-omyl	1	1,89
	využití hudby	3	5,66
	ve dvojici	2	3,77
	různé techniky	3	5,66
	výtvarné řady	1	1,89
	výtvarné úkoly	1	1,89
	frontální výuka	1	1,89
	vlastní tempo	1	1,89
	prezentace	2	3,77
	příběh	1	1,89
	E-U-R kritické myšlení	1	1,89
	celkem	53	100

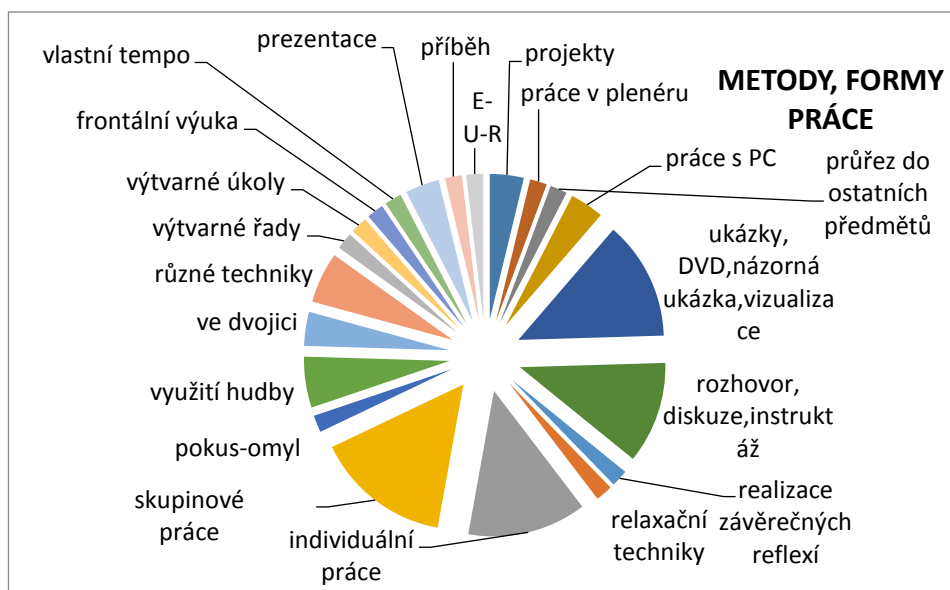
Tabulka č.39 – charakteristika výzkumného vzorku podle metod a forem výuky – pohled pedagoga

Jak je patrné z tabulky č. 39 a následné grafické vizualizace č. 64 str. 235 a č. 65 str. 236, metody a formy práce jsou předpokladatelné pro výuku Vv, výsledky ukazují snahu po pokrytí různých možností, snahu po co největší rozmanitosti. U některých odpovědí vzniká spíše dojem o napsání alespoň něčeho, tedy používají často skupinové vyučování (15,09% bodu) hned za touto položkou je individuální práce (13,20% bodu). Někteří pedagogové, jak jsem vyrozuměla, používají pouze „besedy o umění“ (D-5 M-LP), jsou spíše výsledkem rychlosti, s jakou byl dotazník vyplněn.

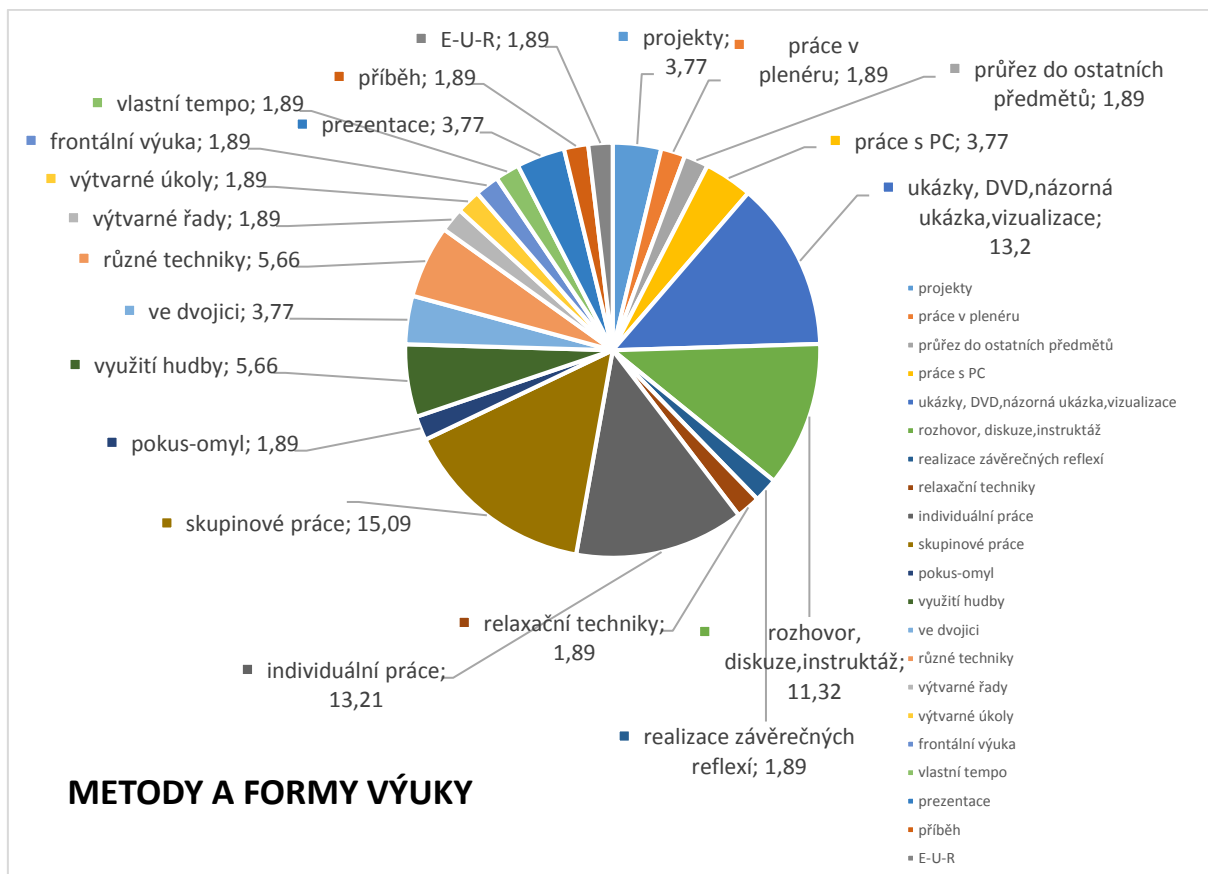
Odporující si metody a formy uspořádání hodiny - například „Frontální výuka, volnější práce ve vlastním tempu, hodina zpestřená poslechem hudby, volný pohyb po třídě“ (D-6-Ž-LP), jsou ovšem pravdivé, jenom volný pohyb po třídě se nezakládal na pravdě - hospitace v takovéto hodině na této škole proběhla. Záporný vztah D-6-Ž-LP- byl k některým žákům viditelný „to nemá cenu, oni jsou to stejně patlalové“.

Žáci doopravdy pracovali na přesně zadaném zadání, staženém z internetu. Pomáhali si alespoň v lavicích. Vše ukazovalo na situaci, kdy si pedagog vybere tzv. hodné holčičky a ostatní bere jako doplnění počtu žáků ve třídě. Pravdivost slov „*Jednou vytvořené pojetí žáka, či jinak řečeno jednou navozené interpretačně postojové zaměření učitele na žáka, zahrnuje názor na to, jaký žák je, co může či nemůže, jak je třeba s ním jednat atd. Ve svém úhrnu působí velmi často jako regulátor takových interakcí, které vedou k jeho potvrzování a posilování v průběhu času. Jinými slovy interpretačně postojové zaměření učitele je činitelem vytvářejícím často převahu situací, v nichž žák nemůže jednat jinak než tak, že učitel to bude vnímat jako potvrzení správnosti svého interpretačně postojového zaměření.*“ (HELUS, 1988 str. 645) byla v této pedagogické interakci učebnicová.

Většina odpovědí je **formulována** zkráceně, ale s rozvahou a s vědomím „co dělám“, „*Jednotlivé výtvarné úkoly a kratší výtvarné řady*“.(D-4-Ž-S)



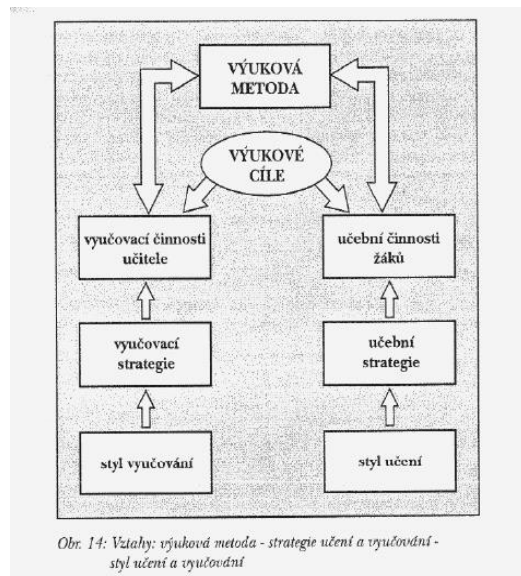
Grafické znázornění č. 64 – Metody a formy výuky – rozložení kategorie – pohled učitele



Grafické znázornění č. 65 – Metody a formy výuky – rozložení kategorie – pohled učitele- procentuální rozložení kategorie

Obsah jednotlivých pojmů:

„**Výuková metoda** (metoda výuky) je systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných edukačních cílů. Prostřednictvím výukových metod se děje komunikace a interakce mezi učitelem a žáky, která směřuje k dosažení edukačních cílů. Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků.“ (ŽÁK, 2012 str. 5)



Obrazová dokumentace č. 21 – (ŽÁK, 2012 str. 5)



*„Organizační forma výuky (dále také zkráceně: forma výuky) znamená uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v jejímž rámci se používají různé výukové metody a didaktické prostředky.“ (ŽÁK, 2012 str. 5)*

Jak uvádí (MAŇÁK, a další, 2003 str. 31) *„výuková metoda ovlivňuje volbu jak výukových cílů, tak vyučovacích strategií i vyučovací činnost učitele.“*

Ve výuce Vv je používání produkčních výukových metod, aktivizující myšlenkové pochody žáků, předpokladem. Takovéto metody sebou přinášejí i potřebu jiných strategií hodnocení.

Při frontální výuce [porovnej (MAŇÁK, a další, 2003)] učitel je ten, který stanovuje jak učební úlohy, tak tempo výuky. Úlohy zadávané žákům jsou stejné pro celou třídu, většinou žáci práci vykonávají podle přesného návodu učitele a učitel sám stanovuje kritéria hodnocení a sám hodnotí. Většinou jsou daná i kritéria hodnocení, která vycházejí právě z dodržení přesného postupu zadání a z nápodoby, které jsou při této metodě výuky dost častým zadáním.

Kritéria jsou individuální, diskuze, komunikace, lze je vyčíst i zde. Je tedy zřejmé, že metody a formy zvolené pro vyučování předurčují metody a formy hodnocení.

U několika položek se ukazují cíle vyučování, jako je průřez do ostatních předmětů, realizace závěrečných reflex, prezentace.

### 10.5.3 Otázka 5. Jaká základní kritéria v hodnocení používáte?

		frekvence	% bodová váha
KRITÉRIA HODNOCENÍ	přípravenost	1	2,56
	nápaditost, fantazie	5	12,82
	snaha	6	15,38
	stihl X nestihl	1	2,56
	pochvala	1	2,56
	má dobrý pocit X nemá	2	5,14
	dodržel zadání X nedodržel	5	12,82
	vztah k práci	7	17,95
	originalita	2	5,14
	cesta k výsledku	2	5,14
	zájem o práci	3	7,69
	úroveň	1	2,56
	čistota práce	1	2,56
	efektivní využití času	1	2,56
	technika	1	2,56
	celkem	39	100

Tabulka č. 40 – charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení-pohled učitele

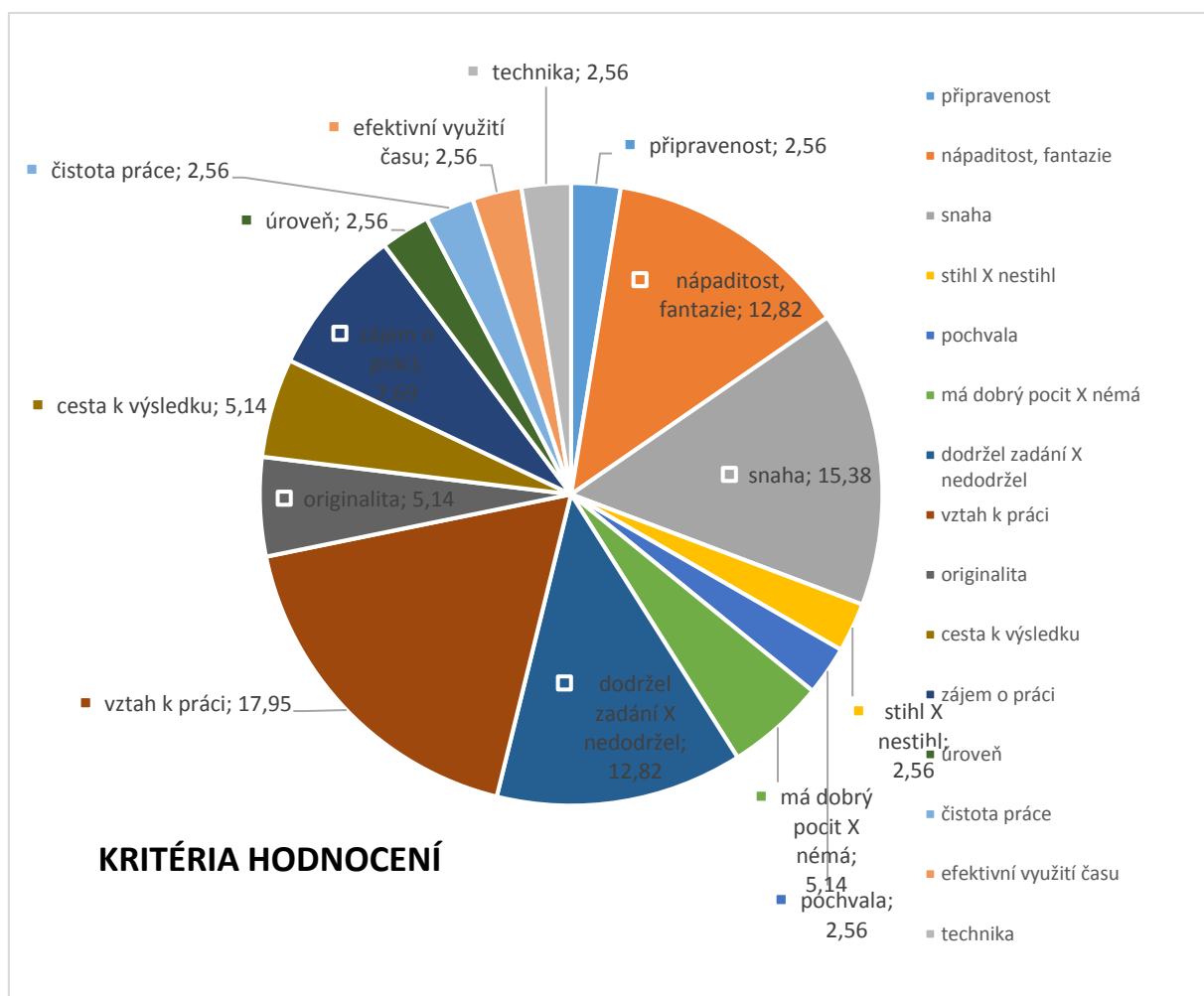
Tabulka č. 40 a vizualizace v grafickém znázornění č. 66 str. 239 ukazují kritéria hodnocení, která pedagogy ve chvíli, kdy vyplňovali dotazník, napadala. Vidíme, že hlavními kritérii jsou vztah k práci (17,95% bodu), snaha (15,38% bodu), nápaditost, fantazie a dodržel x nedodržel zadání (obě kategorie s 12,82% bodu).

Tyto položky považuje většina respondentů za důležité. O polovinu menší váhu mají kritéria zájem o práci (7,69% bodu), originalita, cesta k výsledku, má x nemá dobrý pocit (tyto položky mají shodně 5,14% bodu). Jsou zde položky, které nejsou kritériem - „pochvala“ (D-15-Ž-V), což ukazuje na neznalost kategorií v metodologii výuky.

Kritéria vycházejí z toho, co daný učitel považuje za důležité v rámci cílů svého pojetí Vv. Co je výstupem a co je učivem ve Vv. A tak se hodnocení odlišuje školu od školy. Nikde se zde neobjevují žádná hodnotící kritéria, jež by určovala cestu, kterou se žáci mohou ubírat. Již si ke své práci zvolí.

To hodně ukazuje na předem dané postupy a cesty, které nenechávají žákům příliš prostor pro vlastní rozhodnutí, jakým způsobem danou práci budou vykonávat. Pravdou je, že pokud jsem měla možnost se podívat do hodin výtvarné výchovy na jiných základních školách, byla technika a daný postup na všech navštívených školách předem daná. Souvisela se zadaným

tématem, byla koncipovaná jako vizuální zobrazení řešené úlohy, nikoli jako možná samostatná práce předložená k řešení.



Grafické znázornění č. 66 – Kritéria hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele- procentuální rozložení

Některá kritéria hodnocení vycházejí z předem určených metod výuky, jak ukazuje následující tabulka číslo 41:

METODY A FORMY VÝUKY	KRITÉRIA HODNOCENÍ podle pedagogů
projekty	přípravenost, cesta k výsledku, úroveň, vztah k práci
práce v plenéru	zájem o práci
průřez do ostatních předmětů	vztah k práci
práce s PC	úroveň, připravenost
ukázky, DVD, názorná ukázka, vizualizace	zájem o práci
rozhovor, diskuze, instruktáž	zájem o práci
realizace závěrečných reflexí	má dobrý pocit x nemá
relaxační techniky	má dobrý pocit x nemá
individuální práce	originalita, nápaditost, fantazie
skupinové práce	cesta k výsledku
pokus-omyl	zájem o práci
využití hudby	má dobrý pocit x nemá
ve dvojici	efektivní využití času
různé techniky	čistota práce, technika
výtvarné řady	cesta k výsledku, zájem o práci
výtvarné úkoly	čistota práce, technika, dodržel zadání x nedodržel
frontální výuka	stihl x nestihl, dodržel zadání x nedodržel
vlastní tempo	snaha
prezentace	úroveň
příběh	pochvala (není kritérium)
E-U-R kritické myšlení	cesta k výsledku, úroveň, vztah k práci

Tabulka č. 41 – porovnání kategorie metody a formy a kategorie kritéria hodnocení

Projevuje se, že kritéria hodnocení ve Vv nejsou stále ustálená. Hodnocení ve Vv „poskytuje prostor pro rozmanitost individuálních měřítek, otázky vkusu, tvořivosti, estetičnosti, módy, ale také morálních dilemat“...“ Hodnotíme znalosti, tedy vždy zcela konkrétní a pozorovatelný výsledek - materiální výtvar, produkci, poznatek a hodnotíme postoje k učení a sociální dovednost. Plnění úkolů a jejich včasné odevzdávání, dochvilnost, dodržování pravidel, výdrž, trpělivost, pořádek na pracovišti, kázeň, zdvořilost – v souhrnu to celkově nazýváme celkovým přístupem žáka k předmětu.“ (BĚLECKÝ, 2006/2007 stránky 9-10) „Předmětem hodnocení není žák a jeho skrytý myšlenkový proces (intuice, fantazie, snění)“. (BĚLECKÝ, 2006/2007 str. 10)

Pokud vyjdeme ze stejného tvrzení, tedy kritéria „má dobrý pocit x nemá“ (D-2-Ž-S) a „pochvala“ (D-15-Ž-V), kritérii hodnocení ve tvořivých činnostech nejsou a být nemohou.

Je tedy možné prozatím určit některé položky kategorie – kritéria hodnocení vycházející z dotazníku. Korespondují s prvními výsledky analýzy odpovědí žáků, jak by se měla hodnotit Vv z předvýzkumu, použijeme tedy prozatím i stejné kategorie:

**1.Hodnocení přístupu k práci** - připravenost, zájem o práci, vztah k práci, cesta k výsledku, efektivní využití času, čistota práce, snaha

**2. Hodnocení výkonu žáka – dovednosti** - originalita, nápaditost, fantazie, technika, dodržel zadání x nedodržel, stihl x nestihl, úroveň

**3. Hodnocení tvořivosti** - originalita, nápaditost, fantazie,

	pořadové číslo respondenta																
TYPY HODNOCENÍ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	celkem
Kriteriální	5	2	4	2	8	7	6	1	5	1	2	4	1	1	5	4	58
Normativní	6	7	4	7	6	4	7	8	8	4	8	8	3	8	8	7	103
Formativní	1	3	1	1	4	1	5	3	2	2	4	8	3	1	1	8	48
Sumativní	7	8	1	1	4	8	8	1	4	1	7	8	1	2	1	2	64
Analytické	4	4	5	4	5	8	3	2	2	3	6	8	3	1	5	3	66
Holistické	3	6	1	2	8	8	4	2	5	1	5	1	1	5	5	2	59
Autentické	2	1	1	3	8	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	31
Informativní	8	5	1	5	6	3	2	2	2	1	3	8	3	3	5	1	58
celkem																	487
věk respondenta	38	26	50	34	60	24	43	27	43	48	28	42	47	28	38	27	

Tabulka č. 42 – charakteristika výzkumného vzorku podle typů hodnocení -pohled učitele – váha jednotlivých typů hodnocení u jednotlivých respondentů + celková váha

### 10.5.4 Otázka 6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi?

Jak jsem již uvedla, největším problémem se ukázala neznalost oborových pojmů, a v dotazníku samotném bylo potřeba dovysvětlit hlavně typy hodnocení a jejich funkci v průběhu vyučovací hodiny. Toto dovysvětlění jsem konzultovala s kolegy na domovské škole (tři dotazovaní - dvě ženy a jeden muž).

Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? (uveďte pořadí od 1 - nejčastěji do 8 - vůbec)

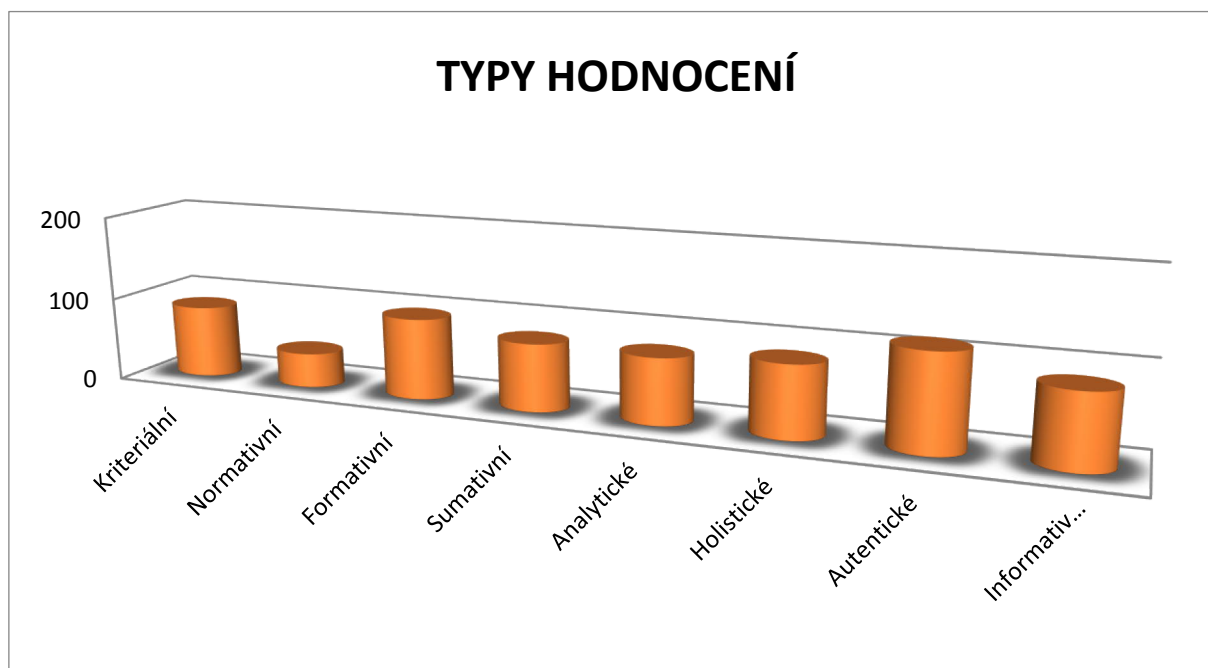
Kriteriální:	1	(na základě kritérií splnění úkolu)
Normativní:	1	(porovnávání prací mezi sebou navzájem)
Formativní:	1	(průběžné)
Sumativní:	1	(konečné)
Analytické:	1	(dovednosti jednotlivě podle předem vymezených kritérií)
Holistické:	1	(práce jako celek, povšechné)
Autentické:	1	(tvůrčí projev žáka)
Informativní:	1	(zpětná vazba žákovi informací, jak se přiblížil k cílové normě)

Obrazová dokumentace č. 22 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi?

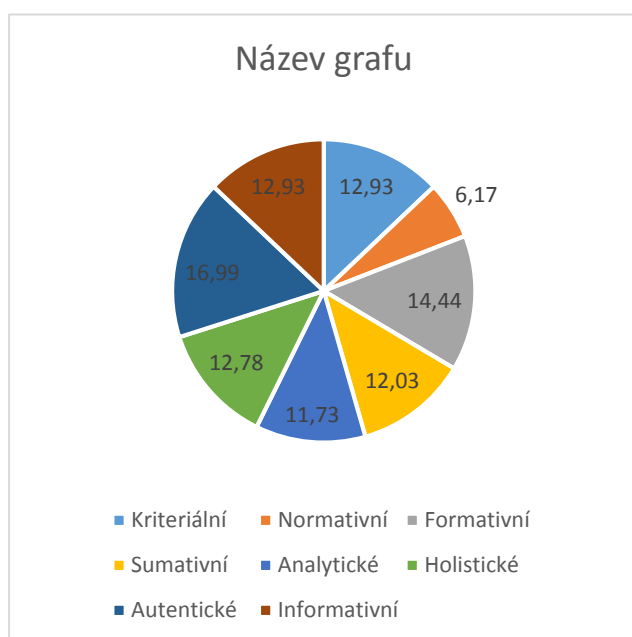
	pořadové číslo respondenta																	
TYPY HODNOCENÍ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	celkem	% bodová váha
Kriteriální	4	7	5	7	1	2	3	8	4	8	7	5	8	8	4	5	86	12,93
Normativní	3	2	5	2	3	5	2	1	1	5	1	1	6	1	1	2	41	6,17
Formativní	8	6	8	8	5	8	4	6	7	7	5	1	6	8	8	1	96	14,44
Sumativní	2	1	8	8	5	1	1	8	5	8	2	1	8	7	8	7	80	12,03
Analytické	5	5	4	5	4	1	6	7	7	6	3	1	6	8	4	6	78	11,73
Holistické	6	3	8	7	1	1	5	7	4	8	4	8	8	4	4	7	85	12,78
Autentické	7	8	8	6	1	3	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	113	16,99
Informativní	1	4	8	4	3	6	7	7	7	8	6	1	6	6	4	8	86	12,93
celkem																	665	100
věk respondenta	38	26	50	34	60	24	43	27	43	48	28	42	47	28	38	27		
stupeň ZŠ	1+2	1+2	1	1+2	2	1	G	2	1	1	?	1	2	2	1	2		

Tabulka č. 43 – charakteristika výzkumného vzorku podle typů hodnocení - pohled učitele – váha jednotlivých typů hodnocení u jednotlivých respondentů + celková váha – otočená škálová váha jednotlivých typů hodnocení

Jelikož byla škálová hodnota 8 (vůbec nepoužívám) a 1 (nejvíce používám), pro potřeby grafu jsem musela výsledné hodnoty otočit, aby graf ukazoval nejčastější používané hodnocení jako nejpreferovanější. Tedy změny hodnoty na 1 vůbec a 8 nejčastěji. A to pouze pro potřeby grafu a procentuelní znázornění.



Grafické znázornění č. 67 a č. 68 – typy hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele- procentuální rozložení, souhrnné znázornění, č. 26 - váha, č. 27 - %



Jak je vidět v tabulce č. 43 na str. 242, tak z grafické vizualizace č. 67 a 68 na str. 243, autentické hodnocení (16,99%) má u pedagogů největší váhu k použití v hodnocení ve Vv. Preferuje jej 12 z 16 odpovídajících pedagogů.

*„Hodnocení je autentické tehdy, když hodnotí autentickou práci, tedy práci, kterou vytvořil ten, kdo je pod ní podepsán.“* (SLAVÍK, 1999 stránky 103-107) - pozměněný citát. Lze tedy říct, že autentické

hodnocení „Nesbírám poznatky o žákově učení proto, aby mu mohl dát „podloženou známku“,

*ale proto, aby mohl řídit jeho učení a vést žáka k co nejhlubšímu poznání a kompetentnosti“.*  
(Portál, 2008)

Tři pedagogové dávají přednost hodnocení formativnímu, jediný pedagog toto hodnocení považuje za zbytečné. Tento pedagog ale uvádí, že, *„bohužel poslední dobou jedu setrvačností“* (D-5-M-LP). Toto hodnocení od pedagoga vyžaduje mnoho energie, ne každý je schopen jej používat. Nabízí se zde otázka, zda informace uváděné v dotazníku jsou autentické nebo se s realitou mírně či více rozcházejí. Všichni víme, co máme napsat, jaký je předpoklad pro naši práci, jaké jsou požadavky. Od odborné i laické veřejnosti. To nás vede k určité předpokládané odpovědi.

Záměrně jsem do kategorie typů hodnocení nezařadila hodnocení autonomní, které je orientováno na sebehodnocení žáka. Očekávala jsem výsledky v poznámkách. Získala jsem jedno slovní hodnocení, jedno zrušení hodnocení ve výchovách, jednu omluvu, že je vyučující již dlouhou dobu po studiu a proto si není jistý, že všem položkám a jejich vnitřnímu obsahu dobře rozumí. O autonomním hodnocení jsem si nepřečetla ani jednou.

Formativnímu hodnocení *„můžeme říkat korektivní, zpětnovazební, pracovní. Poskytuje hodnotící informaci – zpětnou vazbu, ve chvíli, kdy se určitý výkon nebo činnost dá ještě zlepšit. Cílem tohoto hodnocení je změna hodnoceného, až ve druhé řadě směřuje ke změnám ve výkonu.“* (SLAVÍK, 1999 str. 38) jeho percentil dosažený ve výsledcích, a to 14,44% bodů je vysoký. Podle vypočítaných postojů k výuce Vv jak v metodách, tak v preferovaných kritériích, bych očekávala procentyly podobné.

Kriteriální (12,93% bodů) a informativní (12,93% bodů) hodnocení mají stejnou škálovou váhu.

Sumativní a analytické hodnocení – obě položky mají výsledek podobný – 12,03% bodů a 11,73 % bodů. Jak uvádí Slavík, (SLAVÍK, 1999 str. 37) *„oba tyto způsoby hodnocení jsou ve škole důležité, ale oba se liší svou informační hodnotou. Smyslem sumativního hodnocení je získat konečný celkový přehled o dosavadních výkonech, jeho cílem je rozhodnutí ano – ne.“* Lze předpokládat, že toto hodnocení je často používáno při konečném hodnocení práce skupiny i žáka samotného. Percentil položky 13,14% bodů, tedy více jak desetina, je předpokládatelný a koresponduje s oběma položkami, jak s metodami, tak s uváděnými kritérii.

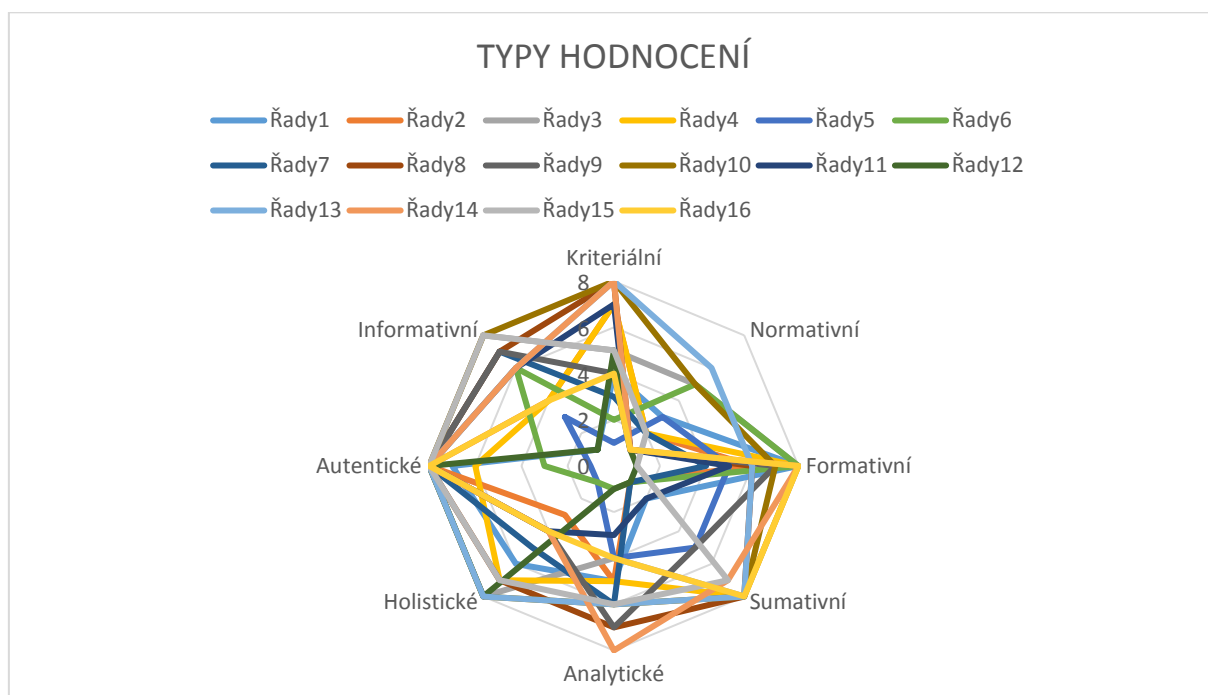
Tabulka č. 43 ze str. 242 také ukazuje, že nejmenší procentuální váhu má hodnocení normativní (6,17 % bodů). *„U normativního hodnocení je měřítkem sociální norma stanovená vzhledem*



*k určité skupině nebo populaci žáků. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška relativního výkonu.“ (SLAVÍK, 1999 str. 40)*

Tento výsledek je v souladu s uváděnými metodami a formami výuky. Potvrzuje uváděná kritéria (první byl vztah k práci - 17,95% bodů), která při práci pedagogové, jak uvádějí v odpovědích, používají nejčastěji. Potvrzuje nejčastěji preferovanou metodu výuky (skupinové práce - 15,09% bodů). Tato položka je v souladu se získanými výstupy. Stává se indikátorem pravdivosti odpovědí... Zde lze zařadit testy na určení barev, uměleckých směrů ..., vše, co lze objektivně normativně měřit, a to na závěr školního roku. Ovšem v tom případě bychom předpokládali, že normativní hodnocení se bude používat k ověření jak pojmového aparátu týkajícího se oboru Vv, nebo k ověření určitých znalostí z historie, umění, technik, aj. Podíl takovéto výuky směrem k možnostem normativního hodnocení je tedy objektivně v nejnižší procentuelní míře.

Pro lepší přehlednost používaných typů hodnocení uvádím grafické zobrazení č. 69:



Grafické znázornění č. 69 – typy hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele- rozložení váhové jednotlivých položek v kategorii váhových typů hodnocení

### 10.5.5 Otázka 7. Jak často v průběhu práce hodnotíte?

Jednou z orientačních doplňujících otázek k problematice hodnocení na základních školách bylo pokus o zjištění, jak často učitelé hodnotí o hodinách v průběhu vlastní práce žáků. Předem jsem předpokládala, jaké budou odpovědi. Ovšem odpověď pravidelně je důsledek snahy, odpovědět správně. (Grafické znázornění č. 70) Očekávala bych, že pokud hodnotím pravidelně, uvedu i, jak často. Je ovšem pravda, že jsem toto doplnění přímo nepožadovala, tedy jej nemohu očekávat. Odpovědi na tuto otázku nejsou úplné a tedy relevantní.

Jak často v průběhu práce hodnotíte? (v komentáři u pojmu "často" prosím upřesněte četnost za vyučovací hodinu)

Četnost hodnocení: pravidelně ▼

Popis, poznámky:

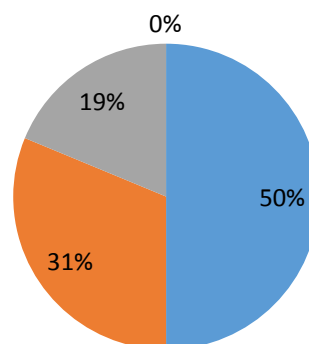
Obrazová dokumentace č. 23— sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 7. Jak často v průběhu práce hodnotíte, v komentáři u pojmu často upřesněte četnost?

Při návštěvách jsem se na tuto situaci zaměřila. Zjistila jsem, že sledovaní pedagogové obešli pracující žáky za hodinu v průměru 4x. A to pouze proto, že jsem byla přítomna v hodině. Ovšem poznámky jsem si o hodině psát nemohla. Za některými pedagogy jsem jela z důvodu, abych si doplnila informace získané z dotazníku. Také je potřeba uvést, že jsem za většinou oslovených pedagogů přijet nemohla, protože nebyl zájem. Bylo ale zřejmé, že tuto činnost si hlídají, abych viděla, že kolem žáků chodí a radí jim. Žáky tato činnost překvapovala.

Pouze jedna vyučující prokazatelně chování v hodině nezměnila. Stála uprostřed třídy, žáci za ní docházeli sami, čekali, až na ně dojde řada a pokud nedostali zpětnou reakci na posun v práci,

#### ČETNOST HODNOCENÍ

- Četnost hodnocení Pravidelně
- Četnost hodnocení Často
- Četnost hodnocení Občas
- Četnost hodnocení Vůbec



Grafické znázornění č. 70 – procentuální znázornění odpovědi četnost hodnocení

který podle dohody s ní udělali, nepracovali. Museli mít neustále zpětnou reflexi. Vyučující byla na konci vyučovací hodiny velmi vyčerpaná. Dynamika vyučování byla zcela na její práci a chování. Žáci měli velmi pěkné výsledky v malbě, ovšem si nejsem jistá, že to byla hlavně jejich činnost a vyučující byla naprosto „vycucaná“.

Žáci sledovali, jak si kreslí, co jim říká a radí, její styl kresby napodobovali. Nelze ovšem hodnotit tento postup zcela negativně, někteří se díky tomuto přístupu rozkreslili a začali docházet i na kurzy kreslení. Je ovšem otázka, nakolik v jejich práci byla obsažena jejich vnitřní osobnost, která je schopna v kresbě a malbě se projevit alespoň v technice.

	ŠKÁLA	frekvence
Četnost hodnocení	Pravidelně	8
	Často	5
	Občas	3
	Vůbec	0

Tabulka č. 44 – ukazuje počet odpovědí získaných z navrácených doplněných dotazníků.

### 10.5.6 Otázka 9. Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?

Otázka číslo 9 na způsob hodnocení ve Vv. Rozvíjela a navazovala na otázku č. 4 - Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte? Metody a formy výuky předurčují způsoby a formy hodnocení jak během vyučovací jednotky, tak sumativnímu - závěrečnému hodnocení.

Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?

Obrazová dokumentace č. 24– sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku 9 . Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?

Jak je vizuálně zobrazeno v tabulce č. 45 ze str. 248, a na grafickém znázornění č. 71 ze str. 249, je patrné, že učitelé na základních školách dávají přednost slovnímu hodnocení.

Jak hodnotit výsledky	kategorie	frekvence	% bodová váha
	přístup k práci	1	3,03
	příprava	2	6,06
	výsledek	2	6,06
	zájem	1	3,03
	slovně/ústně	8	24,25
	diskuze nad prací	2	6,06
	hodnotit snahu	2	6,06
	porovnat jednotlivé práce - kolektiv	1	3,03
	pochvala	2	6,06
	výběr spolužáky	2	6,06
	veřejná prezentace, výstava	3	9,09
	dle stanoveného ŠVP	1	3,03
	očekávaný výsledek	1	3,03
	průběžně celou hodinu	1	3,03
	motivačně	2	6,06
	individuálně	2	6,06
		33	100

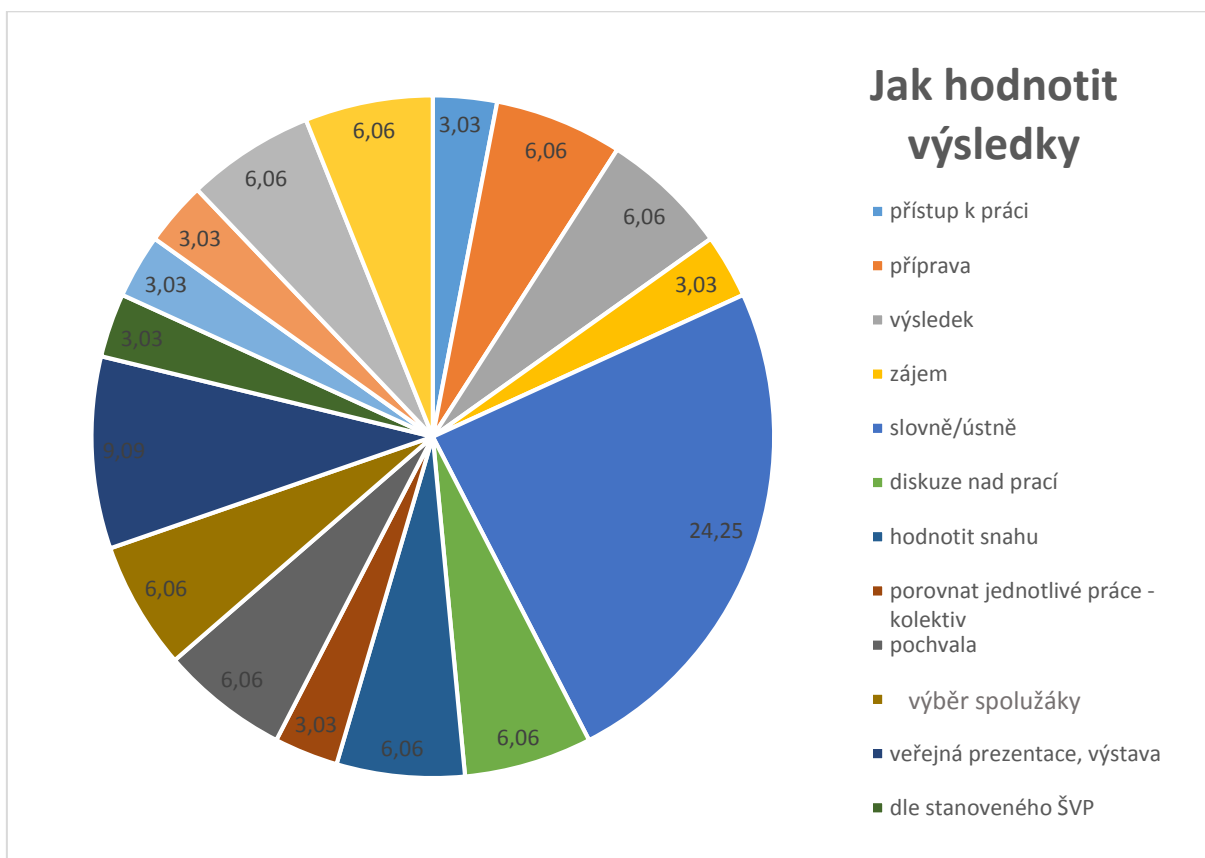
Tabulka č. 45 – ukazuje počet odpovědí získaných z navracených doplněných dotazníků, a to i v jejich procentuální váze

Výsledek, který se orientuje na slovní hodnocení je ovšem patrně ovlivněn faktem, že pouze 6 odpovědí z celkového počtu 16 ti navracených, je od pedagogů z druhého stupně. Dva učitelé z tohoto počtu vyučují výtvarnou výchovu i na prvním stupni. Další dvě odpovědi jsou také z prvního stupně.

Ostatní pedagogové stupeň, na kterém vyučují, neuvedli. Uvedli počet pedagogů jak na prvním, tak na druhém stupni. Jedna odpověď je z víceletého gymnázia. Ukazuje se, že pedagogové druhého stupně nechtějí odpovídat na otázky, které se týkají hodnocení, nechtějí se zabývat dotazníkem, když se k nim již dostane. Jak jsem upozornila hned v počátku analýzy této části prováděného výzkumu, ředitelé škol žádosti na doplnění dotazníků pedagogy většinou rovnou mažou.

Dále se ukazuje, že pedagogové hodnocení ve výtvarné výchově ujasněné nemají. Jak ukazuje následující tabulka číslo 39, která srovnává metody vyučování, hodnotící kritéria a způsob hodnocení, i zde se projevuje, že učitelé ne vždy mají ujasněné, co je obsahem otázky.

Odpovídají formou kritérií hodnocení (kreativita, splnění kritérií, radost, připravenost, snaha),  
Nebo se otázce vyhnou (ŠVP, popsala dříve).



Grafické znázornění č. 71 – vizualizace rozložení % váhy jednotlivých výroků týkající se sledované kategorie

I přesto je potřeba, aby si pedagogové uměli přes didaktickou analýzu zadaného výtvarného úkolu, vygenerovat potřebná kritéria pro hodnocení a dokázaly na jejich základě žákovu dílo hodnotit. Komparace výsledků ve sledovaných doplňujících se kategoriích v otázce č. 4, 5, 9 souběžně zobrazených v následující tabulce ukazuje, že kritéria a metody práce nekorespondují často se způsobem hodnocení.

Pokud uvádí soubor různé metody vyučování, kde se například objeví i metoda „motivační“ (skupinové práce, rozhovor, diskuse, motivační, názorná ukázka, pokus-omyl, práce s obrazem, instruktáž, využití hudby, hromadná, skupinová i individuální práce dle možností), mají hodnotící kritéria založená na čase a snaze a „dobrém pocitu“ žáka, hodnotí nakonec motivačně, slovně.

Zřejmé je, že se pedagogové nemají ujasněnou metodu vyučování výtvarné výchovy. Sepisují postupně vše, co by se „mohlo“ dělat, určí si jakási základní kritéria jako „pracuje x nepracuje“,

„stihl x nestihl“, „dodržel x nedodržel“, „práce podle pokynů“. Do odpovědi stanovených kritérií napíší i způsob závěrečného hodnocení. Odpovědi a jejich řazení ukazují u pedagogů, kteří mají delší praxi již únavu a nechut' ve výtvarné výchově něco řešit. U velmi krátké praxe je to nejspíše i obava jak hodnotit nezhodnotitelné.

Následující tabulka č. 46 srovnává metody a formy výuky, kritéria hodnocení a způsob hodnocení u jednotlivých respondentů. Důvodem byla lepší názornost v linii metody-kritéria-způsob.

Metody a formy výuky, které nejčastěji používáte?	Jaká základní kritéria v hodnocení používáte? + Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?	Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?	Pořadové číslo	Délka praxe	věk
projekty, práce v plenéru, průřez do ostatních předmětů, práce s PC, ukázky, DVD	připravenost, nápaditost, snaha, radost, splnění kritérií (I, II)	kreativita, splnění kritérií, radost, připravenost, snaha	1	10	38
skupinové práce, rozhovor, diskuse, motivační, názorná ukázka, pokus-omyl, práce s obrazem, instruktáž, využití hudby/ hromadná, skupinová i individuální práce dle možností	stihl zadaný úkol x nestihl dodržel zadaný úkol x nedodržel má z toho dobrý pocit x nemá pracuje celou hodinu a snaží se x nesnaží se, nechce (nehodnotit známkou) - (I, II)	slovně, motivačně	2	4	26
individuální práce, práce ve dvojicích, skupinová práce, výtvarné projekty, různé výtvarné techniky	vztah k práci a zájem o práci (uveden počet vyučujících na jednotlivých stupních)	dle stanoveného ŠVP dle zájmu a přípravy	3	26	50
jednotlivé výtvarné úkoly a kratší výtvarné řady	splnění dílčích úkolů, snaha, originalita, pracovitost, kreativita, plnění úkolů (měly by se výchovy známkovat?) (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)	slovně, diskuzí nad výtvozem- veřejná prezentace- výstava	4	7	34
besedy o umění, koláž, kresba rákosovým perem, akvarelové pastelky	zájem se něčemu naučit, soustředěnost na práci, snaha vytvořit něco pěkného.... talent, chtít se rozvíjet, samostatnost (4. a 5. nehodnotí) (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)	průběžně celou hodinu, některé žáky slovně motivovat a pobízet	5	37	60
frontální výuka, volnější práce ve vlastním tempu, hodina zpestřená poslechem hudby při práci. Žáci mají volný pohyb po třídě.	slovně v průběhu hodiny a na konci hodiny známkou, výborná práce přesně podle pokynů (uveden počet vyučujících na jednotlivých stupních)	slovně	6	1	24

skupinové práce, prezentace, poslech hudby, příběhu	hodnotím cestu k výsledku, zájem, nápady, ale nehodnotím výsledek jako v jiných předmětech. Nemám (z obsahu) (víceleté gymnázium, prima)	pochvala, výběr zajímavých prací spolužáky, výstava.	7	20	43
skupinová práce, samostatná tvořivost, prezentace	splnění zadaného úkolu, vlastní fantazie splnění úkolu (II)	společné posuzování celého kolektivu, vybírání nejlepších a nejzdařilejších prací-výstavka prací	8	27	50
metody střídám od klasiky, skupin. Práce, kresba v přírodě.	Nejdůležitější je průběh tvorby, přístup žáka, schopnost dokončit, tvořivé prvky zvládá techniku, je občas tvořivý, dokončí práci (4. a 5. nehodnotí) - (I)	jíž jsem popsala dříve	9	18	43
často užívám možnost volby - výběru, snažím se přistupovat individuálně k žákům, pracujeme v týmu, skupince, diskutujeme o práci, ale i o uměleckých dílech	předem stanovím, co musí práce obsahovat a v jakém rozsahu musí být, to pak zohledňuji při známkování, beru v úvahu také estetické působení práce splnění zadání, estetické provedení (I)	v prvních ročnících ZŠ jen ústně, pochvalou, získat děti pro tvořivou práci, později bych, přistupuji k známkování	10	26	48
metoda ode všeho trochu...spíše osobní přístup, děti krátce seznámím s tím, co je čeká a poté se každému individuálně věnuji. Mluvíme hodně o sobě, o jejich nápadech. U starších dětí na druhém stupni zatím nelze využít hodnocení samotných žáků...na základě jejich vztahů ve třídách. Takže závěrečnému společnému hodnocení se budu dostávat postupně...musím na to od lesa	Já si nezakládám na tom, že každý bude dokonalý umělec. Učím děti přistupovat k práci zodpovědně. I když neumí, nebo to nejde, bude se snažit...u mě se to rovná jedničce. Na základní škole nebudu hodnotit "kvalitu práce". Nejsem na umělecké škole. Pozitivní přístup k práci, vyhotovení práce až do konce(z obsahu) (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)	Individuálně	11	2	28
Vizualizace, relaxační techniky, skupinová práce	Oceňuji pouze snahu (snaha, snaha, zrušit ostatní) (I)	Pouze podle snahy, pokud možno slovně	12	10	42
Ve výtvarné výchově neučím, pouze metodicky vedu žáky, motivuji praktickými ukázkami, návštěvami výstav. Hlavním mým mottem je - není důležité umět, ale chtít a snažit se vytvořit.	Snaha, dodržení tématu, techniky a stanovených kritérií - doba zpracování, formát, forma, úroveň  Objektivita (II)	Ve výchovách se jedná pouze o hodnocení v rozsahu 1 -3, ale dle mého názoru by výchovy neměly být hodnoceny známkou, ale slovním ohodnocením, které dává širší možnosti specifikovat výsledky žákem dosažené.	13	25	47
EUR, ITV, skupinová práce	velký důraz kladu na realizaci závěrečných reflexí efektivní využití času míra využití možností dané techniky čistota práce odlišnost řešení díla v kontextu zbytku třídy stupně neuvedeny (II)	Ústně, či formou rozhovoru nad dílem, kdy by žák reagoval na otázky vyučujícího.	14	7	28
skupinová činnost, individuální přístup ke každé skupině	podle vysvětlení co dílo znamená, jestli si na něm dalo dítě záležet nebo ne	individuálně	15	4	27

	(stejně jako kritéria) (II)				
V první třídě pracují děti převážně individuálně, skupinové práce zařadím ve vyšším ročníku. Postup nebo možnosti, jak zpracovat úkol si s dětmi před zahájením práce předvedeme a vysvětlíme	pochvala, a to i u žáků, kterým se příliš nedaří, u žáků, kteří si nedávají záležet a přitom nejsou nešikovní, na nedostatky upozorním zájem, splnění úkolu (nehodnotí 4.a 5. klasifikační stupeň) - (I)	učitel by měl hodnotit především žákův přístup k práci a teprve potom, zda se mu podařilo přiblížit se k očekávanému výsledku	16	5	38

Tabulka č. 46 - srovnání metod vyučování, hodnotících kritérií a způsobu hodnocení

Ucelenou myšlenkovou linii lze nalézt hlavně v jednom případě, a to u pedagoga/pedagožky, který/á používá výukovou metodu EUR, tedy metoda výuky zaměřená na rozvoj kritického myšlení. I zde je ovšem patrná nechuť vygenerovat si kritéria zadané práce a na jejich platformě následně vést se žáky dialog při sumativním hodnocení zadané práce.

Je tedy možné zkonstatovat, že pedagogové nemají ujasněnou metodu vlastního vyučování v předmětu výtvarná výchova a tedy i **obsah**, který je pro ně ve výuce prioritní. Linie METODA – CÍL - OBSAH – KRITÉRIA – HODNOCENÍ je narušena. Výtvarná výchova je nejspíš brána jako doplnění rozvrhu.

*„Učím proto, abych učila – něco“*

*„Výtvarnou výchovu dali na ministerstvu do rozvrhu proto, že tam měli díru a neměli tam co dát“ (chlapec, 7. třída)*



### 10.5.7 Otázka 8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně na základní škole?

Otázka č. 8 byla koncipována na obsah jednotlivých klasifikačních stupňů z pohledu hodnotících kritérií. Ověřovala výsledky získané v otázce č.5. Zda otázka: jaká základní kritéria v hodnocení používáte?

Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?

1. klas. stupeň:

2. klas. stupeň:

3. klas. stupeň:

4. klas. stupeň:

5. klas. stupeň:

Popis, poznámky:

Obrazová dokumentace č. 25– sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně?

Následující tabulka číslo 47 ukazuje jak četnost používání jednotlivých kritérií respondenty, tak jejich procentuální bodovou váhu.

Jednotlivá kritéria používaná pedagogy	frekvence	% bodová váha
připravenost	1	2,56
nápaditost, fantazie	5	12,82
snaha	6	15,38
stihl x nestihl	1	2,56
pochvala	1	2,56
má dobrý pocit x nemá	2	5,14
dodržel zadání x nedodržel	5	12,82
vztah k práci	7	17,95
originalita	2	5,14
cesta k výsledku	2	5,14
zájem o práci	3	7,69
úroveň	1	2,56
čistota práce	1	2,56
efektivní využití času	1	2,56
technika	1	2,56

Tabulka č. 47 – charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení-pohled učitele

Komparace výsledků vyplývajících z otázky číslo 5, které připomíná následující tabulka č. 48 s obsahem jednotlivých klasifikačních stupňů ukazuje, že je zřejmé, že pedagogové vědí, jakou měrou klesá plnost práce pro jednotlivé klasifikační stupně. Ovšem je pro ně velký problém určit míru rozdílu mezi prvním a třetím klasifikačním stupněm a mezi třetím a pátým klasifikačním stupněm stejně jako pro žáky, které učím.

V tomto místě vzniká průnik vnímání obsahu jednotlivých klasifikačních stupňů u žáků a u pedagogů a vzniká potřeba tento společný postoj zvážit potřeba tuto okolnost zvážit. Je zde ovšem diferenciací v postojích k používání klasifikačního stupně pátého, kdy žáci tento klasifikační stupeň vnímají jako „zrcadlo“ vůči žákům, kteří nepracují, baví se, jsou arogantní ve svých postojích jak k výuce tak k pedagogům a nic nebo skoro nic na závěr nemají. Cítí kriticky, když takovýto žák může být hodnocen nanejvýše stupněm tři, jak to na mnoha školách mají i zakotveno v klasifikačním řádu.

<b>klasifikační stupeň č. 1</b>	<b>Jednotlivá hodnotící kritéria v klasifikačních stupních v otázce číslo 8</b>	<b>Pořadové číslo</b>	<b>Výstup hodnotících kritérií z otázky číslo 5 v závorce uváděn stupeň ZŠ, na kterém respondent vyučuje</b>
<b>1</b>	kreativita, splnění kritérií, radost, připravenost	1	připravenost, nápaditost, snaha, radost, splnění kritérií (I, II)
	nehodnotit známkou	2	stihl zadaný úkol x nestihl dodržel zadaný úkol x nedodržel má z toho dobrý pocit x nemá pracuje celou hodinu a snaží se x nesnaží se, nechce (I, II)
	dle stanoveného ŠVP	3	vztah k práci a zájem o práci (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)
	snaha, pracovitost, kreativita, plnění úkolů	4	splnění dílčích úkolů, snaha, originalita, pracovitost, kreativita, plnění úkolů (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)
	talent, chtít se rozvíjet, samostatnost,	5	zájem se něčemu naučit, soustředěnost na práci, snaha vytvořit něco pěkného.... talent, chtít se rozvíjet, samostatnost (4. a 5. nehodnotí) (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)
	výborná práce přesně dle pokynů	6	slovně v průběhu hodiny a na konci hodiny známkou, výborná práce přesně podle pokynů (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)
	nemám	7	hodnotím cestu k výsledku, zájem, nápady, ale nehodnotím výsledek jako v jiných předmětech. Nemám (z obsahu) (víceleté gymnázium)
	splnění úkolu	8	splnění zadaného úkolu, vlastní fantazie splnění úkolu (II)

	zvládá techniku, je občas tvořivý, dokončí práci	9	Nejdůležitější je průběh tvorby, přístup žáka, schopnost dokončit, tvořivé prvky zvládá techniku, je občas tvořivý, dokončí práci (4. a 5. nehodnotí) - (I)		
	plnění zadání, estetické provedení	10	předem stanovím, co musí práce obsahovat a v jakém rozsahu musí být, to pak zohledňuji při známkování, beru v úvahu také estetické působení práce splnění zadání, estetické provedení (I)		
	pozitivní přístup k práci, vyhotovení práce až do konce	11	Já si nezakládám na tom, že každý bude dokonalý umělec. Učím děti přistupovat k práci zodpovědně. I když neumí, nebo to nejde, bude se snažit... u mě se to rovná jedničce. Na základní škole nebudu hodnotit "kvalitu práce". Nejsem na umělecké škole. (uvedeno počet vyučujících na jednotlivých stupních)		
	snaha	12	Oceňuji pouze snahu (I)		
	objektivita	13	Snaha, dodržení tématu, techniky a stanovených kritérií - doba zpracování, formát, forma, úroveň Objektivita (II)		
	nevyplněno	14	velký důraz kladu na realizaci závěrečných reflexí efektivní využití času míra využití možností dané techniky čistota práce odlišnost řešení díla v kontextu zbytku třídy (II)		
	výborný, umí si zdůvodnit	15	podle vysvětlení co dílo znamená, jestli si na něm dalo dítě záležet nebo ne (II)		
	zájem, splnění úkolu	16	pochvala, a to i u žáků, kterým se příliš nedaří, u žáků, kteří si nedávají záležet a přitom nejsou nešikovní, na nedostatky upozorním, zájem, splnění úkolu (I)		
<b>Klasifikační stupně</b>	2	3	4	5	
	splnění kritérií, snaha	1	nedávám, používám první dva stupně, nebo rovnou 5	nezájem, nemá pomůcky	nepracuje
	nehodnotit známkou	2	nehodnotit známkou	nehodnotit známkou	nehodnotit známkou
	dle stanoveného ŠVP	3	dle stanoveného ŠVP	dle stanoveného ŠVP	dle stanoveného ŠVP
	snaha, pracovitost	4	plnění úkolů na méně než 50%	téměř neplní úkoly, bez snahy a tvořivosti	absolutní nezájem o předmět, nepracuje
	veliká snaha, chybí talent	5	snaha vyhovět, malý zájem o práci	nepoužíváme	nepoužíváme
	práce dle pokynů, ale špinavá	6	práce není dle pokynů učitele a není hezky zpracovaná, žák	práce chybí, žák ji vůbec neudělal nebo nedonesl	práce chybí, žák ji vůbec neudělal nebo nedonesl

			nepracuje celou hodinu		
	nemám	7	nemám	nemám	nemám
	malé chyby v zadaném úkolu	8	průměrné splnění úkolu	dopustil se velkých chyb	nesplněno zadání úkolu
	zvládá techniku, není tvořivý, dokončí práci	9	nemá zájem o práci, práci nedokončí	tímto stupněm nehodnotím	tímto stupněm nehodnotím
	splněné zadání s drobnými odchylkami	10	větší chyby v plnění úkolu, neúhlednost	chyby, neupravené, odbyté	nesplnění úkolu
	nedodělaná práce až do konce, velká pomoc	11	vyhotovení práce na půl	ne příliš dobrá spolupráce v hodině, negativní přístup i přes snahu to změnit	nespolupráce (absolutní)
	snaha	12	zrušit	zrušit	zrušit
	objektivita	13	objektivita	objektivita	objektivita
	nevyplněno	14	nevyplněno	nevyplněno	nevyplněno
	celkem dobrý	15	odbyl svou práci	odbyl svou práci	nic neudělal
	zájem, splnění úkolu s obtížemi	16	ne	ne	ne

Tabulka č. 48 – charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení v jednotlivých klasifikačních stupních - pohled učitele

## 10.6 Zhodnocení nálezů získaných v dotazníkovém šetření

Jak ukazuje komparace jednotlivých výstupů, v následné tabulce č. 49

KRITÉRIA HODNOCENÍ, č. 5	METODY, FORMY VÝUKY, č. 4	TYPY HODNOCENÍ, č. 6	ČETNOST HODNOCENÍ, č. 7	JAK HODNOTIT VÝSLEDKY, č. 9	JEDNOTLIVÁ KRITÉRIA POUŽÍVANÁ PEDAGOGY, č.8	OBLAST ROZVOJE ŽÁKA č. 1
vztah k práci	skupinové práce	autentické	pravidelně	slovně/ústně	vztah k práci	rozvoj osobnost
17,95	15,09	16,99	50	24,25	17,95	17,07
snaha	ukázky, DVD, názorná ukázka, vizualizace, individuální práce	formativní	často	veřejná prezentace, výstava	snaha	kreativita, technika
15,38	13,2	14,44	31,25	9,09	15,38	14,63
nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	ukázky, DVD, názorná ukázka, vizualizace, individuální práce	informativní, kriteriální	občas	hodnotit snahu, příprava, pochvala, výsledek, výběr spolužáky, motivačně	nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	originalita, moderní techniky, fantazie
12,82	13,2	12,93	18,75	6,06	12,82	4,88
dodržel zadání x nedodržel, nápaditost, fantazie	rozhovor, diskuze, instruktáž	informativní, kriteriální	občas	hodnotit snahu, příprava, pochvala, výsledek, výběr spolužáky, motivačně	nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	nápad, samostatný výtvarný názor, porovnávání se skutečnostmi, samostatnost, nové zajímavé techniky, hledání individuálního řešení, rozvoj sociální části osobnosti, schopnost spolupráce, estetika, sebekontrola, hodnocení, propojení s realitou, reflektovat svoji práce, vnímat umělecká díla
12,82	11,32	12,93	18,75	6,06	12,82	2,44

Tabulka č. 49 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.

Pokud srovnáme jednotlivé výstupy podle procentuelní váhové odnoty, potvrzuje se, že kritéria hodnocení, metody výuky a cíle výuky spolu korespondují. V částečných výsledcích u

jednotlivých výstupů na dotazníkové otázky to v jednotlivých částech nebylo při porovnávání viditelné. Výsledek při srovnání veškerých výstupů nakonec ukazuje logickou cestu a že kritéria výuky a hodnocení jdou spolu k cíli společnou cestou. Pokud tedy v závěrečném shrnutí u otázky číslo 9 z jednotlivých výstupů respondentů vycházelo, že jednotlivci nemají vždy ujasněnou cestu metody – obsah - cíle – kritéria - hodnocení, lze zkonstatovat, že z celkového porovnání to takto nevyznívá. Je možno předpokládat, že první řádka v tabulce č. 49 ze str. 257, je výstupem převážně pro první stupeň. Ovšem v závěru se dá usuzovat, že i dnes pedagogové mají snahu pohlížet na výtvarnou výchovu jako na vzdělávací předmět, který má svojí váhu a opodstatnění, že si tento fakt uvědomují, ne vždy však mají ujasněné vlastní postoje ke klasifikaci jako takové.

Tento rezultat lze charakterizovat následovně: pokud spojíme veškeré výsledky získané z odpovědí, které se vrátily z vyplněných dotazníků od pedagogů, lze nalézt logické metodicko-didaktické řady. Ty u jednotlivých pedagogů nejsou tak jednoznačné a v logické metodicko-didaktickém systému. Jestliže vše spojíme do jednoho základního výstupu a spočítáme frekvenci jednotlivých výstupů v procentuelních bodech, tyto didaktické systémy jsou logicky strukturovány.

Lze předpokládat, že faktory, které tyto výsledky ovlivnily byly následující:

1. pedagogové jednotlivým odpovědím nechtěli věnovat příliš času, což je pro výstupy tohoto výzkumu v konečném důsledku přínosnější, jelikož jednotlivé výsledky respondentů nejsou příliš ovlivněné (ne všechny) snahou po správné odpovědi.
2. ukazuje se, že výtvarní pedagogové jsou v pozici, že jejich předmět není „zas tak důležitý“, a tak nepovažují za důležité odpovědím věnovat dostatek času. (Pedagogové matematiky, českého jazyka, fyziky a chemie z naší školy mi potvrdili, že takovým to dotazníkům věnují vždy hodně času, aby bylo zřejmé, že předmět, který vyučují je pro vzdělání žáků důležitý.)
3. na základních školách, které jsem navštívila (tyto výstupy nebyly v tomto výzkumu použity jelikož jednotlivé sesbírané výzkumné materiály byly nakonec tak obsáhlé, že jsem musela přistoupit k jejich značné redukci), jsem pozorovala velké nasazení ve sprostředkování výtvarných úkolů a jejich zadání. Tato energie mizela v závěru, při „závěrečném“ slovním hodnocení. Byla znát jakási nechuť nebo nejistota ve chvíli, kdy by museli vysvětlovat proč hodnotit. Proč klasifikovat. Stejně, jak většinou říkali, nemohou dát horší známku než „tři“. Na jedné základní škole si z neklasifikování udělali přednost a vytvořili velice složité tabulkové písemné slovní sebehodnocení od žáků a slovní hodnocení od pedagogů.

Postoje pedagogů k závěrečnému sumativnímu hodnocení a k závěrečné klasifikaci jsou rozporuplné a raději se do ní nepouštějí. Tento svůj ústup od klasifikace a od jeho funkce, která je na základě předem daných kritérií obhajitelná, obhajují nemožností klasifikovat a hodnotit tvůrčí činnosti

S tímto postojem nesouhlasím. Z vlastní zkušenosti vím, že pokud jsou žákům dány přesná výstupní kritéria zadané práce, podle kterých organizují svojí učební strategii, nevznikají nesouhlasné reakce a odmítání závěrečné klasifikace. Žáci považují získaný klasifikační stupeň za indikaci svých učebních a pracovních postojů. Jsou schopni pregnantně vysvětlit, proč jaký klasifikační stupeň získali a předpokládají, že pokud někdo nepracuje, nemůže být dobře odměněn. Považují klasifikaci za zrcadlo, kde se odráží jejich celkový postoj, strategie, snaha, výstup.

Jsem toho názoru, že výtvarná výchova je vyučovaný předmět. Má tedy v sobě obsažené učivo, kterým není pouze tvorba samotná. Pokud k výtvarné výchově přistupujeme jako k vyučovanému předmětu, měli bychom si celkové vyučované cíle stanovit. A následně úroveň jejich dosažení i adekvátně klasifikovat. Pokud budeme k výtvarné výchově přistupovat jako k předmětu, který je vhodný pouze pro obsahy, které ukazuje tabulka č. 50, je zřejmá rezignace na její funkce a můžeme její existenci ponechat v základních uměleckých školách a DDM, kde takovéto konsekvence jsou namístě.

	POJMENOVÁNÍ PEDAGOGY	% váhová hodnota
PŘÍNOS VV PRO ŽÁKY	odreagování	4,44
	radost z práce	6,67
	vědomostí z oblasti výtvarného umění	8,89
	poznání svého vnitra	6,67
	poznání možností	2,22
	objevení talentu	2,22
	ukázání cesty	2,22
	každý umí kreslit	2,22
	vlastní realizace, tvorba	4,44
	osobnostní rozvoj	8,89
	kreativita	4,44
	užití v. umění a v. umění	4,44
	estetické vnímání	4,44
	fantazie	6,67
	tvořivost	4,44
	manuální zručnost	8,89
	psychohygiena	4,44
	odpočinkový předmět	4,44
	osobitý náhled na skutečnost	6,67
	svobodný projev	2,22
celkem		99,97

Tabulka č. 50 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.

Jak ukazuje tabulka č. 22 ze strany 173, v mé práci používám dva základní okruhy hodnocení, 1. pedagogické hledisko a 2. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh. V každém okruhu je několik oblastí hodnocení, na kterých jsme se se žáky vzájemně shodli, a která zde předkládám ke zvážení. Jedná se o výstup z výzkumné fáze III:

Kritéria z pohledu žáků	Kritéria z pohledu pedagoga
<b>1. pedagogické hledisko</b>	
<b>hodnocení přístupu k práci</b>	
dodržení termínu závěrečného odevzdá	odevzdání práce ve stanoveném termínu
dodržení zadání, správnost, instrukce, plán	odevzdání všech zadaných složek
<b>zodpovědnost za svojí práci</b>	
	estetická úroveň adjustace: představení práce
obhajoba a prezentace práce	způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace - vystavení práce v prostorách školy
oprava práce (aktivní přístup), pečlivost	způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
práce v hodinách, snaha, přístup	důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh
<b>2. hodnocení tvořivosti</b>	
výstižnost čitelnost	komplexnost řešení
	originalita řešení
nápad, zamyslet se	mnohost zajímavých přijatelných řešení
<b>3. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh</b>	
<b>hodnocení výkonu žáka/dovednosti</b>	
zpracování práce (kvalita), práce (správně technicky), výsledek	- technické zpracování jednotlivých úloh – použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
odevzdat	- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky, správné třídění digitálních záznamů
informace přesné, nepřesné, práce s nimi	- práce s informacemi – výběr a použití

Tabulka č. 22 ze str. 173 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.



**„... souhrn našich znalostí  
(současných, ale také,  
jak považoval Leibnitz, budoucích)  
je členitý jako zaměpisná mapa bez hranic,  
na níž lze podnikat nekonečné množství cest.“**

[(ECO, 2012 str. 55), OD STROMU K LABYRINTU]

## 11. DISKUSE A SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Předkládaná disertační práce je v určitém smyslu završením mého výtvarně edukačního snažení v průběhu mé celé profesní dráhy výtvarné pedagožky na druhém stupni základní školy a přináší následující výstupy:

1. Výsledky z několikaletého výzkumného šetření (od školního roku 2011/2012 do školního roku 2015/2016) ze základní školy, kde již devatenáct let vyučuji, zaměřeného na hodnotící procesy ve výtvarné výchově a to z pohledu žáků.
2. Náhled na problematiku hodnotících procesů ve výtvarné výchově z pohledu výtvarných pedagogů základních škol z ČR podložený výzkumnými nálezy.

Velikost výzkumného vzorku byla podle mého soudu dostatečně veliká, aby bylo možné získané výzkumné výsledky považovat za relevantní a s dostatečně vysokou výpovědní hodnotou. Ve výzkumné části zaměřené na dotazníkové šetření jsou získané odpovědi výtvarných pedagogů podle mého názoru dostatečně ilustrativní, aby mohly poukázat na situaci evaluačních procesů v probíhajících hodinách výtvarných výchov na základních školách.

Odpovědi výtvarných pedagogů, získané ve výzkumné části zaměřené na dotazníkové šetření, pokládám za dostatečně ilustrující situaci evaluačních procesů v probíhající výuce výtvarné výchovy na základních školách.

Předkládaná disertační práce je v určitém smyslu završením třetí fáze mého výtvarně edukačního snažení po celé období mé profesní dráhy výtvarné pedagožky na druhém stupni základní školy.

Ve zpětné sebereflexi vlastního edukačního úsilí mohu svou profesní dráhu rozčlenit na tři významná profesní období/významné **profesní fáze**:

**První období** bylo charakteristické mou snahou obhajovat místo výtvarné výchovy jako všeobecně vzdělávacího předmětu v učebním plánu základního vzdělávání a nalézat pro toto obhájení dostatečně silné argumenty. Stejně jako mnozí další výtvarní pedagogové jsem na počátku své profesionální dráhy směřování k tomuto cíli spatřovala ve výtvarné kvalitě prací, které pod mým vedením vznikly jak ve třídách s prohloubenou výtvarnou výchovou, tak ve třídách pouze s povinným počtem výukových hodin. Mohu konstatovat, že ani produkce zajímavých výtvarných prací i v „nevýtvarných“ třídách, ani zájem, který žáci o tento předmět projevovali, však nebyly dostatečně silným argumentem v diskusích o smyslu výtvarné

výchovy ve všeobecném vzdělávání, o náhledu na ni jako na vyučovací předmět, ve kterém učitelka něčemu smysluplnému žáky skutečně učí a prokazatelně také naučí.

Ve **druhém období** (tehdy ne vždy uvědomovaného) akčního výzkumu jsem se zaměřila na zpochybnění, popř. vyvrácení nejčastějších argumentů“, v diskusích dosud hojně používaných některými vyučujícími i širší veřejností. Tyto „argumenty“ souvisejí především s pochybnostmi o existenci „učiva“ výtvarné výchovy, se subjektivitou tvorby a možnostmi hodnotícího náhledu na její výsledky a smyslem hodnocení dosažených učebních výsledků, včetně jeho vyjádření známkou.

V tomto období jsem hledala v odborné literatuře zdůvodnění a oprávnění mého převážně intuitivního snažení rehabilitovat a obhájit školní hodnocení v očích kolegů, žáků i jejich rodičů. Následně jsem zaměřila pozornost na funkce hodnocení (nejen) ve vzdělávacím procesu, ale i v životě mimo školu (či i „po škole“). Výsledkem byly mé pokusy postupně rozvíjet kompetence žáků v oblasti hodnocení výtvarného procesu i jeho výsledku a delegovat odpovědnost za hodnocení na ně s vědomím, že hodnocení, stejně jako jazyku výtvarné výchovy, se žáci mohou učit a naučit.

**Třetí období** mého výzkumu pak bylo podpořeno nejen poznatky z literatury, ale také osvojením principů pedagogického výzkumu, které jsem, nyní již vědomě, ve svém pedagogickém experimentu uplatnila.

Jednotlivé části celého výzkumného procesu byly řešeny v jednotlivých výzkumných etapách, které na sebe vzájemně navazovaly.

Již **pilotní výzkum/ předvýzkum** přinesl významné zjištění, že kritéria, která žáci považovali za důležitá, lze rozdělit do tří základních kategorií založených na následujících **charakteristikách**:

1. **Hodnocení přístupu k práci. Charakteristiky:** dodržení zadání, včasné odevzdání, respektování pedagoga, komunikace s pedagogem – zodpovědnost za svoji práci, čistota práce, příprava na hodinu, oprava práce (aktivní přístup), pečlivost, plné pracovní nasazení v hodinách, projevovaná snaha, včasné odevzdání výsledku výtvarné práce ...
2. **Hodnocení výkonu žáka/jeho dovedností. Charakteristiky:** hotová celá práce, úprava práce, čistota práce...
3. **Hodnocení tvořivosti. Charakteristiky:** nápad, originalita, vlastní ojedinělé řešení...

Ačkoli toto třídění nelze považovat za dokonalé (některé charakteristiky se ve výpovědích žáků překrývají), lze tyto tři okruhy hodnotících kritérií považovat za ukazatele přístupů žáků k zadané výtvarné úloze, projektu; vypovídají o jejich názorech a postojích. První a třetí okruh ukazoval na žákovské postoje při práci samotné. Druhý okruh žákovských odpovědí svědčil o tom, že tuto položku ještě žáci nemají zcela ujasněnou, a že přebírají učitelův způsob hodnocení. Zaměřovali se spíše na hodnotící kritéria, která vyučující nabízel. Pro učitele významným zjištěním však je, že výpovědi žáků ukazují na jejich potřebu o své práci mluvit, na zájem o diskusi a zpětné vazbě od učitele.

Získaný výsledek předvýzkumu vedl k nutnosti verifikovat výzkumný postup; zaměřit se více na sebekorekce žáků v jednotlivých hodnotících situacích a jejich hodnotových postojů. Dále pak na vytvoření většího prostoru pro výpověď žáků, který by umožnil zkoumat nejen jejich cestu vedoucí k závěrečným kritériím, ale i ostatní momenty hodnotící situace v procesu výuky.

Předvýzkum také ukázal nejednoznačnost (používání metod a forem výuky, které nevedly k předem stanovenému cíli) ve struktuře výuky. Bylo proto potřeba explicitně determinovat jednotlivé kroky výuky, vymežit metody, determinovat v základních bodech principy výuky, která a priori předpokládá zařazení hodnotících situací tak, aby se staly přirozenou hybnou dynamikou edukačního procesu. Zaměřila jsem se hlavně na činnostně členěné učivo (jeho obsahovou doménu, cílové zaměření, výstupy) a s nimi související výtvarné i didaktické prostředky (druhy činností, didaktické metody a postupy, organizační formy, tematicky členěné učivo).

Po celou dobu mého výtvarně edukačního působení byla základním východiskem či pilířem znalost vývojových zákonitostí i zvláštností výtvarného projevu žáků a jejich souvislost s vývojem myšlenkových operací (J. Piaget) významnými aspekty pro mé pojetí výuky výtvarné výchovy se také staly rozvoj myšlení, rozvoj schopnosti řešit problémy, rozvoj schopnosti překonávat obtíže.

Vycházela jsem tedy ze současného pojetí výtvarné edukace, směřujícího k rozvoji vizuální gramotnosti, která se stává východiskem pro plánování problémové, badatelsky zaměřené výuky, využívajícího tzv. „kritického myšlení“. Důležitým aspektem při koncepci výuky bylo naučit žáky dekodování vizuálního obrazu. Je potřeba, aby žáci porozuměli abstraktní rovině vizuálního sdělení. Ve své výuce vycházím z Teorie obrazu od W.J. T. Mitchela a z mytologie R. Barthesa a U. Eca.

Z pohledu vyučujícího se v mém **pojetí výuky výtvarné výchovy** významně uplatňuje pět následujících zásad:

- 1. Výuka je plánována a realizována v dlouhodobých výukových projektech jako projektové a problémové vyučování.*
- 2. Osou každého výukového projektu se stává vizuální gramotnost.*
- 3. Důraz je v nich kladen na rozvoj kritického myšlení.*
- 4. Jednotlivé informační a interpretační roviny zadaného tématu žáci objevují samostatně, tím je zachována autenticita jejich interpretace tématu.*
- 5. Veškeré informace si žáci sbírají do pracovního sešitu, a to včetně nápadů a návrhů.*

Tyto zásady předpokládaly, že se žáci v průběhu výuky stávají partnery s pedagogem. Důležitým aspektem takovéto výuky bylo delegování odpovědnosti za výsledek výtvarně edukačního procesu na žáky samotné, a to včetně autonomního hodnocení. Oborový kulturně historický kontext výuky byl záměrně zařazen v závěru práce. **Poznávání prvků vizuální a jiné umělecké kultury žáci zkoumají až na základě vlastní zkušenosti s řešeným problémem.** Nemusí poznat a setkat se se vším. Pokud pochopí funkci prvků výtvarného jazyka a pokud poznají, že tyto prvky výtvarného jazyka používají v jejich výpovědní hodnotě všichni, kdo se tvorbou, tvořivým myšlením, vizuální a jinou uměleckou výpovědí zabývají, není pro ně těžké vizuálním a jiným sdělením porozumět.

Důležitou součástí výuky se stalo **ověření komunikačních účinků výtvarných vizuálních sdělení, jejich význam a obsah.** Z tohoto předpokladu vychází diskursivní povaha vizuálního sdělení a význam sémiotického znaku tohoto sdělení. Sdělení je vždy zařazeno do zkušenosti jak žáka samotného, tak do zkušeností ostatních žáků a učitele. Má vztah jak k sobě samému tak k ostatním zkušenostem a v tomto vztahu se konstituje. Závěrem se důležitou součástí vyučovacího procesu stává sebehodnocení, a to jak dílčích výsledků (jednotlivých projektů) nebo dělají jakousi „revizi“ v závěru školního roku. Toto sebehodnocení probíhá vždy technikou volného psaní, aby žáci nebyli ovlivněni pokládanými otázkami.

Uvedené **zásady**<sup>24</sup>, které jsem identifikovala ve svém **pojetí** výtvarné edukace (včetně realizace výzkumu), a **metody**, které s ním souvisejí, ukazují na **sociálně integrační** styl výchovy.

---

<sup>24</sup> Zásada je princip, metody umožňují tento princip uskutečňovat v činnosti. Pojetí/koncepce je tvořeno obsahy, cíli, prostředky a je založeno na principech.

Jak uvádí např. Čáp a Mareš, vyučovací metoda vychází z výchovného stylu učitele. „*Při sociálně integračním vedení dává vychovatel dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje spíše iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoli příkazem. Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. [...] dává na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. [...] Je přístupný hovorům o jiných než pracovních záležitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění.*“ (ČÁP, a další, 2001 str. 304) Snažím se jimi uvedené zásady do svého vyučovacího stylu zařazovat a tyto zásady dodržovat.

V návaznosti na výstupy z výzkumné FÁZE I, která ukázala potřebu verifikace dosavadních způsobů výzkumu směrem ke korelacím jednotlivých hodnotících situací a hodnotových postojů žáků byla verifikována i **základní výzkumná otázka (HVO)**.

**Z uvedených principu a fázi rozvažování se nakonec konstituovala hlavní VÝZKUMNÁ OTÁZKA :**

*HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?*

*(Doplnění: založený na shora uvedených pěti zásadách, odkazujících k sociálně integračnímu stylu výchovy.)*

Na kterou navazovaly otázky dílčí doplňující (DVO):

*DVO1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?*

*DVO2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?*

Po dokončení všech tří fází výzkumu mohu konstatovat, že se mi podařilo postupně odpovědět na všechny otázky, které jsem si kladla v souvislosti s problémy hodnocením ve výtvarné výchově já, i na ty, které mi byly kladeny odborníky i laiky. Na základě realizovaného dlouhodobého výzkumu uvádím významné nálezy, ze kterých mé konstatování vyplývá/na nichž je mé konstatování založeno:

- *Hodnocení ve výtvarné výchově nemusí být pro žáky stresující, ale naopak žádoucí, jimi vyžadovanou činností, ve které mohou být skutečným partnerem svého výtvarného pedagoga.*

- *Žáci „výtvarných“ i „nevýtvarných tříd“ jsou schopni hodnotit výsledky práce spolužáků i vlastní nejen podle hodnotících kritérií, nabízené /zadané vyučujícím.*

- *Dokážou tato kritéria samostatně identifikovat na základě analýzy ze zřetelně formulovaného výtvarného úkolu na dílčí řešené problémy. Pro toto hodnocení (ale i další činnosti ve výtvarné výchově) si dokážou osvojit příslušný funkční slovník, který jim myšlenkové i verbální uchopení výtvarných jevů umožňuje.*

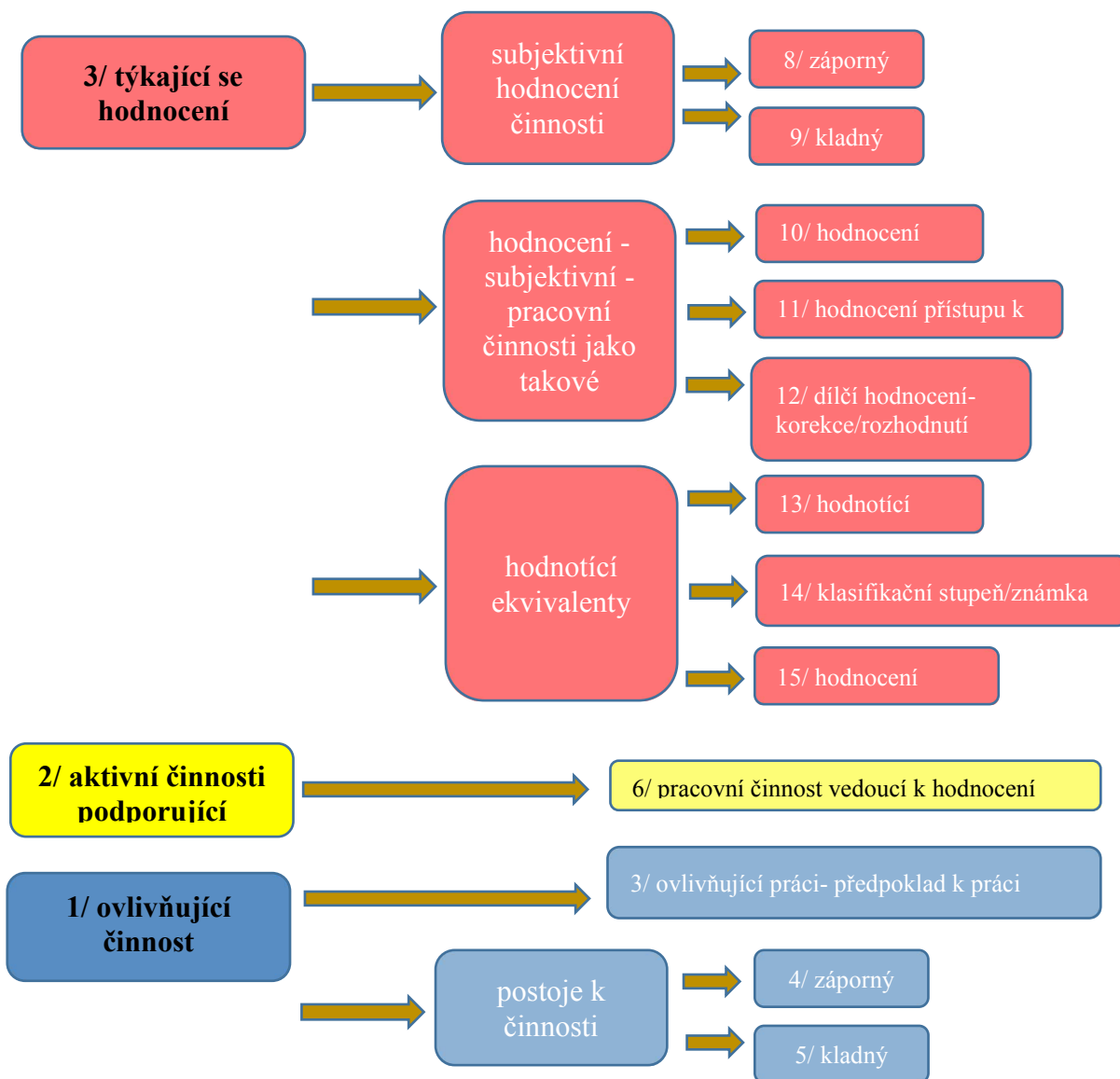
Jak ukazují výsledná výzkumná šetření na následných grafických zobrazení č. 73, 74, 75 na str. 269, 270, 271, v procesu badatelsky zaměřené výuky dochází k delegování odpovědnosti za probíhající výuku na základě přesně daných pravidel a hodnotících kritérií na žáka samotného. Další dvě grafická znázornění ukazují výsledná výzkumná šetření z pohledu žáků s rozšířenou výukou výtvarné výchovy (6. a 7. třída má výuku Vv 2+2 hodiny týdně, 8. a 9. třída 1 + 2 hodiny týdně) a z pohledu žáků s běžnou časovou dotací na výuku výtvarné výchovy (6. a 7. třída má výuku Vv 2 hodiny týdně, 8. a 9. třída 1 hodinu týdně).

Grafické zobrazení č. 73 na str. 269 ukazuje vnitřní strukturální vztahy v používané výukové metodě, která se zaměřila na rozvoj kritického myšlení. Graficky znázorněné strategie učení a vyučování vychází ze zkoumaného pojetí výtvarné edukace směřující k rozvoji vizuální gramotnosti tak, jak to ukázaly výsledky výzkumných šetření.

Při jejich sestavování jsem se řídila vzniklou textovou interpretací výsledků, která vznikla na základě analýzy výstupů pojmů v jednotlivých subkategoriích, které žáci v těchto subkategoriích nejčastěji používají. Následný obsahový „příběh“ byl vytvořen technikou tzv. **„analytického příběhu“** k objevení analytické linky, která **„převypráví“** získaná data ze základní analýzy zakotvené teorie. Toto **„převyprávění“** poté slouží **k rozkrytí vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi do jednotící linie**. [Porovnej (ŠKVARŤÍČEK, a další, 2007 str. 239)]

Na základě vzniklých analytických linek z analýzy projektu Portrét po dobu tří sledovaných let a sebehodnocení, nebo-li jakousi „revizi“ v závěru školního roku ze dvou po sobě jdoucích školních let, a to jak ve třídách s rozšířenou časovou dotací výtvarné výchovy, tak ve třídách s běžnou časovou dotací tohoto předmětu. Toto sebehodnocení probíhá vždy technikou volného psaní, aby žáci nebyli ovlivněni pokládány otázkami.

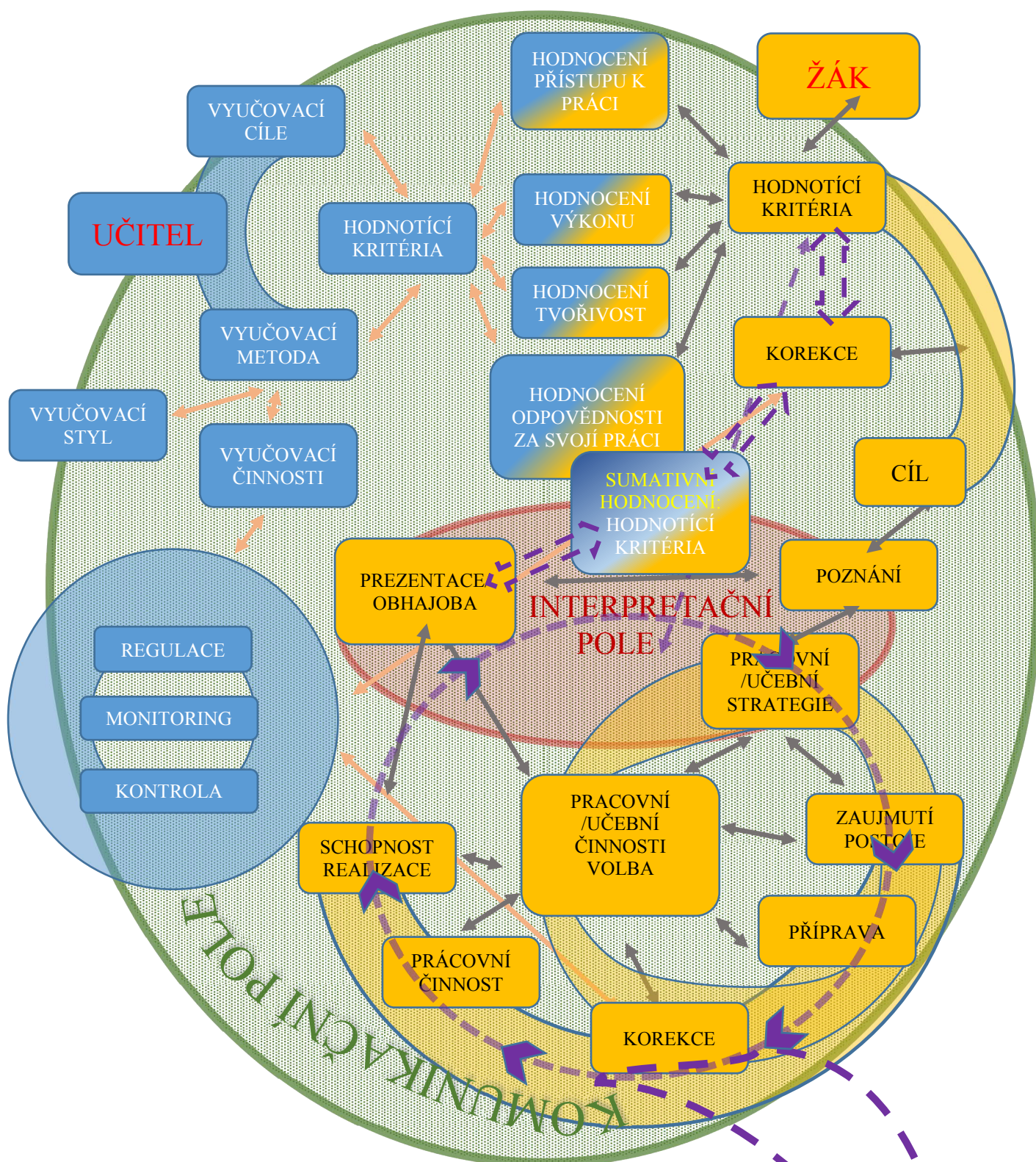
Základní výsledné kategorie a subkategorie, vzniklé axiálním kódováním, které byly pro pochopení jevů ve vyučování podstatné, jsou následující (uváděny jsou bez vzájemných vztahů):



Grafické znázornění č. 72 - vizualizace rozložení jednotlivých kategorií a subkategorií získaných z axiálního kódování

Na základě získaných výsledků jsem sestavila výukový model, který odpovídá situaci při vyučování (grafické znázornění č. 73). Z tohoto grafického znázornění výukového modelu je patrné, že podíl žákovské práce je podstatný a žáci sami určují dynamiku, směřování a strukturu vyučovacího procesu.

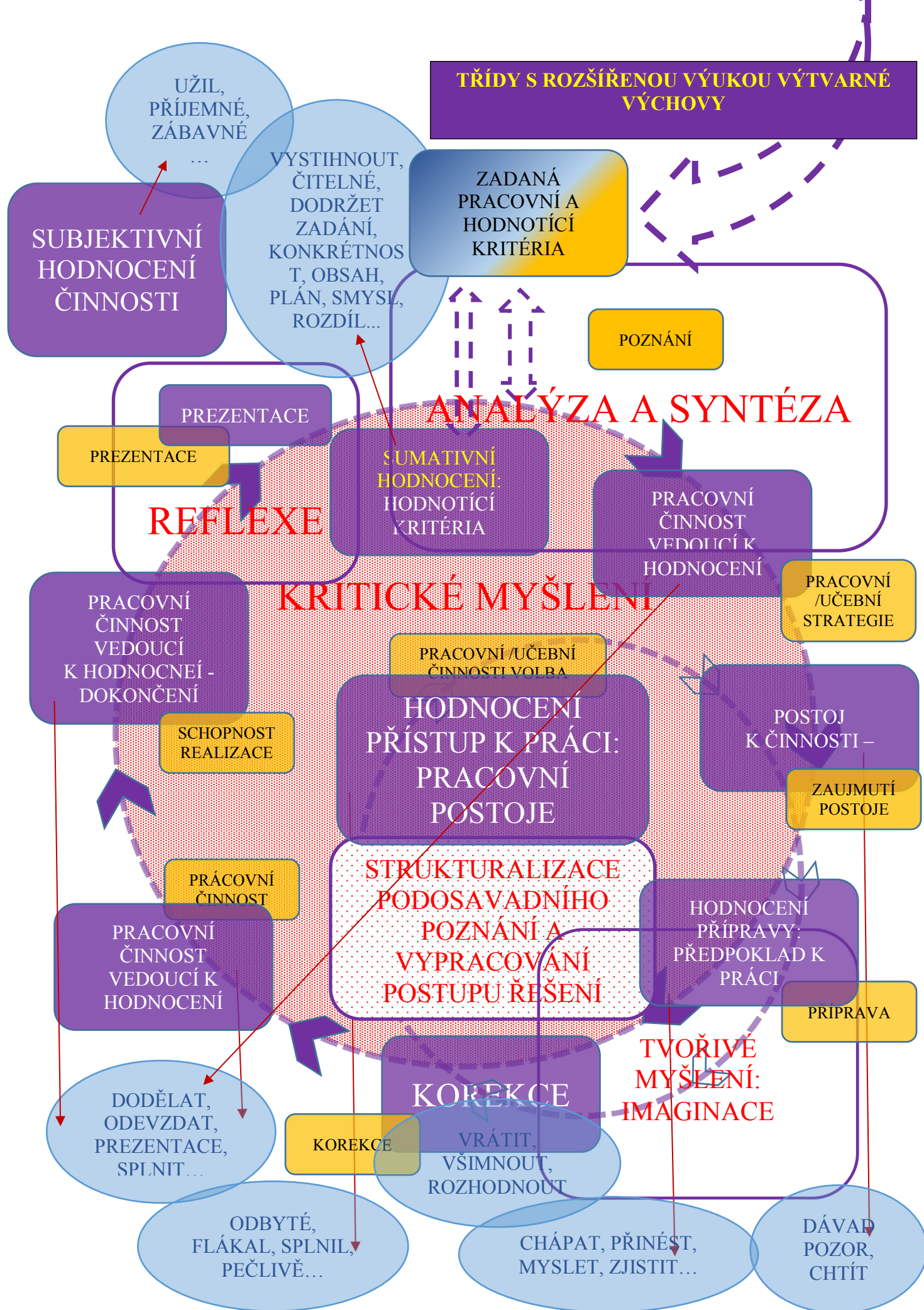




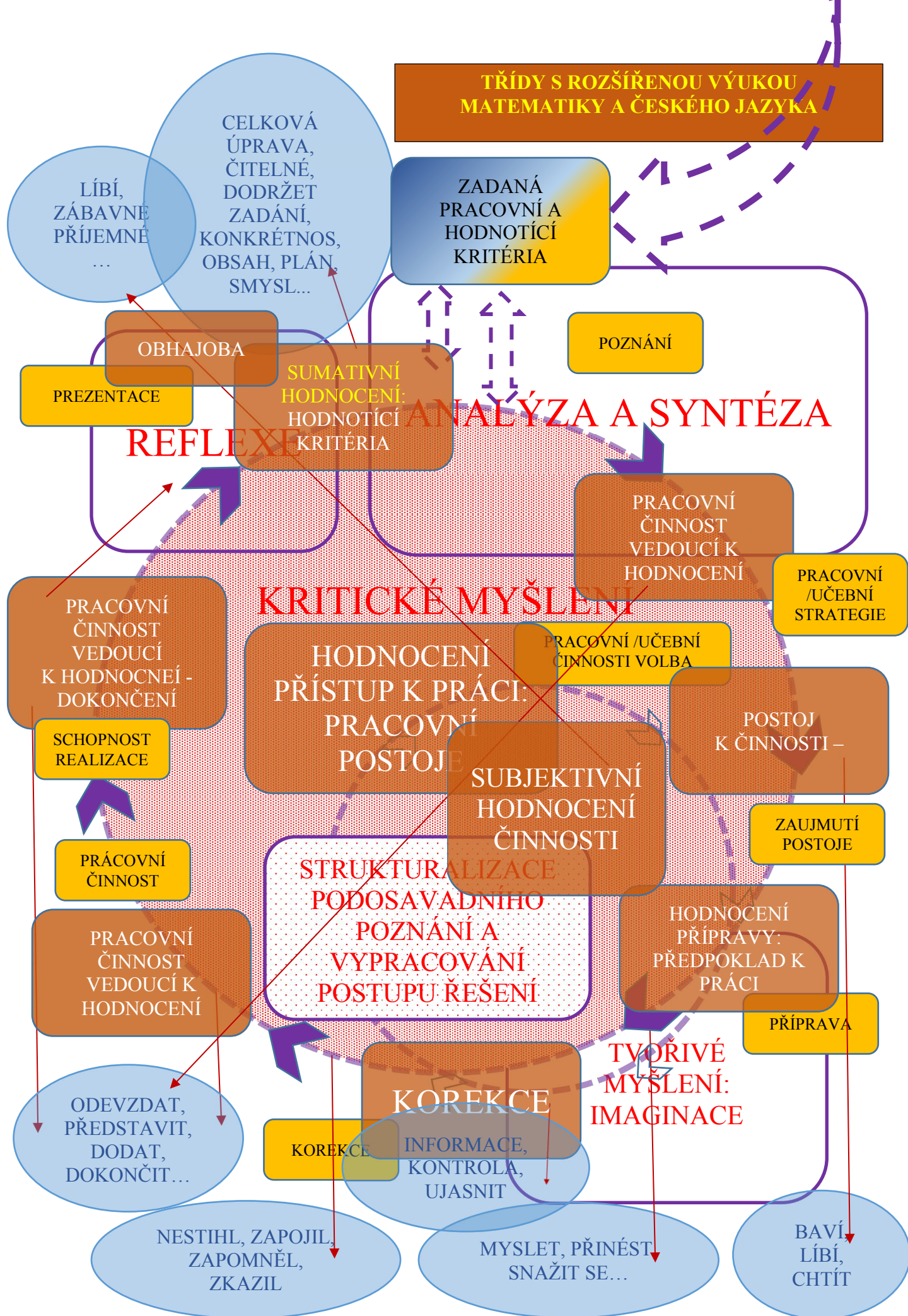
Grafické znázornění č. 73 - vizualizace rozložení strategie řešení problému v edukačním procesu zaměřeném na řešení problémové úlohy metodou BOV v řešeném vyučovací proces zkoumaném v této dizertační práci.

Vzniku grafického znázornění pomohla struktura vyučovacího a učebního procesu (MAŇÁK, a další, 2003 str. 31)









Následná dvě grafická zobrazení č. 74 a č. 75 jsem doplnila o jednotlivé hodnotící situace a postojové orientace žáků.

Z obou grafických zobrazení je zjevné, že hodnotící situace a zadávaná kritéria vykonávané práce se stávají dynamikou vyučovacího procesu. Jednotlivé vyučovací a učební strategie vycházejí z hodnotících situací. Pro představu lze nejdříve graficky znázornit rozložení strategie řešení problému v edukačním procesu zaměřeném na řešení problémové úlohy metodou BOV.

Následně byly jednotlivá grafická vyjádření doplněna o výzkumem získané výstupy v podobě jednotlivých hodnotících situací, které jsou uvedeny v grafickém zobrazení č. 72.

Jak je zřejmé z grafických znázornění č. 74 a č. 75, která jsou na str. 270 a 271, všechny sledované skupiny žáků převzaly zodpovědnost za svoji práci. Posílená časová dotace u skupin s rozšířenou výtvarnou výchovou vykazuje na základě zjištěných výsledků rychlejší adaptaci na nový, jim neznámý způsob výuky. Nově strukturovaná metoda tedy umožňuje delegování zodpovědnosti za vlastní práci na žáky, umožňuje rozvoj základních postojů zaměřených na pojetí výuky, která se zaměřuje na hledání autentičnosti ve výtvarném projevu.

V grafických znázorněních č. 74 a č. 75 jsou žlutě zbarveny původní aspekty vyučovací strategie. Ty jsou doplněny o fialově zbarvené hodnotící situace u tříd s rozšířenou výukou výtvarné výuky a červenohnědá barva byla použita pro znázornění hodnotících situací a strategií u tříd s běžnou časovou dotací ve výtvarné výchově. Světle modrá pole doplňují stávající informace o obsahové fragmenty jednotlivých výzkumem získaných subkategorií, které jsou součástí jednotlivých subkategorií ve sledovaných skupinách.

**Pilotní výzkum**, někdy také **předvýzkum** přinesl zjištění, že kritéria, která žáci považovali za důležitá, lze rozdělit do tří základních kategorií:

*1. Na hodnocení přístupu k práci.*

*2. Na hodnocení výkonu žáka/jeho dovednosti.*

*3. Na hodnocení tvořivosti.*

Tyto tři okruhy hodnotících kritérií byly zkoumány i v následujícím průběhu následného výzkumu. Tyto evaluační okruhy byly zkoumány z pohledu pedagoga a z pohledu žáků. Pohled pedagoga byl dále včleněn na základě didaktické analýzy učiva. Pedagogické hledisko vycházelo z determinace vyučovacího procesu a jeho přesné specifikace. Zařazení hodnotících situací a zaměření se na ně jako na dynamický prvek edukačního procesu přineslo nutnost sledování hodnotících kritérií potřebných k hodnocení žáků.

Vracela jsem se k okruhům, které mne zajímaly v pilotním výzkumu. Dva sledované okruhy, které se týkaly edukačních situací v procesu výuky a hodnocení v jejím závěru byly:

*1. Zda mé představy a představy žáků o hodnocení výsledků jejich práce se shodují.*

*3. Zda si se žáky vzájemně rozumíme – ověření komunikační hodnoty známky a její zpětnovazební obsah směrem k žákům.*

(Okruh č. 2 a 4 se netýkal sledované a vyhodnocené problematiky, uvádím jej však pro přehlednost: *2. Zda v odpovědích se (nějakým způsobem?) promítají mnou zadávaná témata a struktura výuky, 4. Jaká je struktura pojmů získaných při otevřeném kódování z navracených odpovědí od žáků?* I tak je na tyto okruhy v průběhu závěrečné diskuze odpovězeno, jelikož jsou úzce spjaté s hlavními sledovanými okruhy.)

Přidání pedagogického hlediska rozčlenilo jednotlivé kategorie na tři základní hlediska: **hledisko pedagogické, hledisko tvořivosti, hledisko technického řešení.** Jednotlivá hlediska byla dále členěna na okruhy, které se vykrystalizovaly při didaktické analýze učiva pedagogem, a bylo zkoumáno, zda dochází k průniku jednotlivých hledisek jak z pohledu pedagoga, tak z pohledu žáků. Na tomto místě uvádím již podrobněji popsane v jednotlivých fázích výzkumu.

<b>PROJEKT PORTRÉT</b>	
<b>Kritéria z pohledu žáků</b>	<b>Kritéria z pohledu pedagoga</b>
<b>1. pedagogické hledisko</b>	
<b>hodnocení přístupu k práci</b>	
dodržení termínu závěrečného odevzdá	odevzdání práce ve stanoveném termínu
dodržení zadání	odevzdání všech zadaných složek
<b>zodpovědnost za svojí práci</b>	
obhajoba a prezentace práce (vysvětlení)	estetická úroveň adjustace: představení práce způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace - vystavení práce v prostorách školy
oprava práce (aktivní přístup), pečlivost	způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
práce v hodinách (nebýt líný a nebavit se), snaha	důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh,
<b>2. hodnocení tvořivosti</b>	
výstižnost zpracování tématu	komplexnost řešení

vymyslet a sestavit originální řešení (zajímavé)	originalita řešení
nápad, zamyslet se	mnohost zajímavých přijatelných řešení
<b>3. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh</b>	
<b>hodnocení výkonu žáka/dovednosti</b>	
zpracování práce (kvalita), práce (správně technicky), výsledek	- technické zpracování jednotlivých úloh – použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
	- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky, správné třídění digitálních záznamů
	- práce s informacemi – výběr a použití

Tabulka č. 16, str. 148 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel  
Zde jsou jednotlivé tabulky z dalších fází výzkumu uváděny pro nutnou ilustraci výzkumných výstupů, které ukazují, že dochází k průniku hodnotících kritérií mezi žáky a pedagogem.

<i>skupina školní rok</i>	třídy se studijním zaměřením	třídy s výtvarným zaměřením
2013/2014	zpracování, zadání, čitelnost, instrukce, termín, vystihla	zadání, konkrétnost, vystihnout, rozdíl, termín, dodržet, konkrétní, zpracování
2014/2015	kvalita, požadavek, téma, celková úprava, přístup, zadání, způsob, velikost chyb	zadání, záleží, práce neodpovídá, snaha, poctivost, kvalita, termín, správnost, odevzdání, dodržení, obhájí svojí práci

Tabulka č. 28, str. 211 – oblast hodnotících kritérií za školní roky 2013/2014 a 2014/2015

<b>Kritéria z pohledu žáků</b>	<b>Kritéria z pohledu pedagoga</b>
<b>ŠKOLNÍ ROKY – třídy s rozšířenou a běžnou časovou dotací</b>	
<b>1. pedagogické hledisko</b>	
<b>hodnocení přístupu k práci</b>	
dodržení termínu závěrečného odevzdá	odevzdání práce ve stanoveném termínu
dodržení zadání, správnost, instrukce, plán	odevzdání všech zadaných složek
<b>zodpovědnost za svojí práci</b>	
	estetická úroveň adjustace: představení práce
obhajoba a prezentace práce	způsob slovní obhajoby – komunikace se spolužáky, prezentace - vystavení práce v prostorách školy



oprava práce (aktivní přístup), pečlivost	způsob zpracování jednotlivých zadaných problémových úloh, způsoby řešení zadaného problému
práce v hodinách, snaha, přístup	důslednost ve zpracování, dokončení zadaných úloh, dotažení jednotlivých úloh
<b>2. hodnocení tvořivosti</b>	
výstižnost čitelnost	komplexnost řešení
	originalita řešení
nápad, zamyslet se	mnohost zajímavých přijatelných řešení
<b>3. technické řešení jednotlivých zadaných problémových úloh</b>	
<b>hodnocení výkonu žáka/dovednosti</b>	
zpracování práce (kvalita), práce (správně technicky), výsledek	- technické zpracování jednotlivých úloh – použití výtvarných technik, používání prvků výtvarného jazyka
odevzdat	- odevzdání písemných referátů a informací do zadané složky, správné třídění digitálních záznamů
informace přesné, nepřesné, práce s nimi	- práce s informacemi – výběr a použití

Tabulka č. 29, str. 212 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel

Po dokončení vše tří fází výzkumu se mi podařilo na základě výzkumných dat realizovaného dlouhodobého výzkumu ověřit platnost nálezů, které pokládám za významné, a které odpovídají na výzkumné otázky:

***HVO: Je edukační proces, strukturovaný formou problémového vyučování, jednou z možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků?***

Na kterou navazovaly otázky dílčí doplňující (DVO):

***DVO 1: Jaká hodnotící kritéria dle výpovědi žáků (tzn. „jejich očima“) podněcují a pozitivně ovlivňují dynamiku žákovského vyučovacího procesu?***

***DVO 2: Jaké základní kompetence žáků rozvíjí dynamika vyučovacího procesu založená na problémovém vyučování v rámci dlouhodobých projektů?***

**Konstatuji, že:**

- ***Že mé představy o hodnocení výsledků prací žáků se nerozcházejí s představami žáků. Lze předpokládat, že základem tohoto průniku je důsledné specifikování jednotlivých jak***

*pracovních tak výukových kritérií hned při zadání výtvarného problémového úkolu, a to tak, že žáci jsou při stanovování jednotlivých kritérií ve všech sledovaných oblastech přímými účastníky.*

- *Ověření komunikační hodnoty známky a její zpětnovazební obsah směrem k žákům probíhá během obhajoby prací na základě již stanovených kritérií; žáci jsou tedy schopni si výslednou hodnotu známky zodpovědně určit na základě sebehodnocení pracovního procesu sami.*

Poslední fázi výzkumu jsem zaměřila na získání názorů od výtvarných pedagogů a to formou dotazníkového šetření. Odpovědi na dotazníkové položky a jejich analýza byly podrobně probrány v předchozích kapitolách, věnovaných závěrům zjištěným v tomto šetření. Lze zkonstatovat, že:

- *Lze nalézt logické metodicko – didaktické řady, které jsou ve své struktuře navazující. Z následující tabulky č. 49 ze strany 257, ve které jsou jednotlivé výstupy seřazeny podle získaných preferenčních procentuálních bodů, je patrné, že jsou tyto didakticko – metodické řady uzavřené v cyklu výuková metoda – učební styl – obsah – cíl – vyučovací strategie – kritéria vyučování – používané prostředky ...*
- *Je zřejmé, že nejvíce se výzkumu účastnili pedagogové z prvního stupně, čemuž odpovídají první dva výsledky.*
- *Poslední dvě didakticko – metodické řady, které jsou v tabulce uváděné, ukazují svoji strukturou vyučovacího procesu na výstupy z druhého stupně, jak je zřejmé z orientace na různorodé cíle vyučovacího procesu: nápad, samostatný výtvarný názor, porovnávání se skutečností, samostatnost, nové zajímavé techniky, hledání individuálního řešení, rozvoj sociální části osobnosti, schopnost spolupráce, estetika, sebekontrola, hodnocení, propojení s realitou, reflektovat svoji práci, vnímat umělecká díla.*

KRITÉRIA HODNOCENÍ, č. 5	METODY, FORMY VÝUKY, č. 4	TYPY HODNOCENÍ, č. 6	ČETNOST HODNOCENÍ, č. 7	JAK HODNOTIT VÝSLEDKY, č. 9	JEDNOTLIVÁ KRITÉRIA POUŽÍVANÁ PEDAGOGY, č.8	OBLAST ROZVOJE ŽÁKA č. 1
vztah k práci	skupinové práce	autentické	pravidelně	slovně/ústně	vztah k práci	rozvoj osobnost
17,95	15,09	16,99	50	24,25	17,95	17,07
snaha	ukázky, DVD, názorná ukázka,	formativní	často	veřejná prezentace, výstava	snaha	kreativita, technika



	vizualizace, individuální práce					
15,38	13,2	14,44	31,25	9,09	15,38	14,63
nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	ukázky, DVD, názorná ukázka, vizualizace, individuální práce	informativní, kriteriální	občas	hodnotit snahu, příprava, pochvala, výsledek, výběr spolužáky, motivačně	nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	originalita, moderní techniky, fantazie
12,82	13,2	12,93	18,75	6,06	12,82	4,88
dodržel zadání x nedodržel, nápaditost, fantazie	rozhovor, diskuze, instruktáž	informativní, kriteriální	občas	hodnotit snahu, příprava, pochvala, výsledek, výběr spolužáky, motivačně	nápaditost, fantazie, dodržel zadání x nedodržel	nápad, samostatný výtvarný názor, porovnávání se skutečností, samostatnost, nové zajímavé techniky, hledání individuálního řešení, rozvoj sociální části osobnosti, schopnost spolupráce, estetika, sebekontrola, hodnocení, propojení s realitou, reflektovat svou práci, vnímat umělecká díla
12,82	11,32	12,93	18,75	6,06	12,82	2,44

Tabulka č. 49, str. 257 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.

Z jednotlivých odpovědí bylo však také patrné, že pedagogové odsouvají závěrečné hodnocení, které začínají považovat za nepotřebné nebo nemožné, jelikož tvůrčí činnost „nelze adekvátně hodnotit“ klasifikačními stupni. (Autentické hodnocení bylo jednoznačně preferováno a získalo 16,99 % bodů, další hodnocení bylo formativní s 14,44 % body, teprve třetí bylo hodnocení kriteriální s 12,93 % body.)

Jak jsem již uvedla při závěrečném shrnutí této fáze výzkumného šetření, jsem toho názoru, že výtvarná výchova je vyučovaný předmět. Má tedy v sobě obsažené učivo, kterým není pouze tvorba samotná. Pokud k výtvarné výchově přistupujeme jako k vyučovanému předmětu, měli bychom si celkové vyučované cíle stanovit. A následně úroveň jejich dosažení i adekvátně klasifikovat. Kritéria pro závěrečnou klasifikaci lze přesně specifikovat při provedení didaktické analýzy **učiva**. Pokud budeme k výtvarné výchově přistupovat jako k předmětu, který je vhodný pouze pro „obsahy“, které ukazuje tabulka č. 50 ze str. 259, je zřejmá rezignace na funkci výtvarné výchovy a můžeme její existenci ponechat v základních uměleckých

školách a DDM, kde takovéto konsekvence jsou namístě. (Za přínos považují někteří pedagogové odpočinek aj... Ne ovšem všichni. Vkrádá se otázka, zda tam, kde se tento názor neobjevil nejsou vedení snahou, napsat, co se očekává.)

## **12. DOSLOV (splnění cíle disertační práce)**

Cílem disertační práce bylo zmapovat strukturu hodnotících situací ve výtvarné výchově na druhém stupni základní školy. Tato struktura vychází z interakčně – komunikačních souvislostech při samotném edukativním procesu. Edukační proces během celého výzkumu prošel novou strukturalizací a z ní následně vycházelo hledání možných cest ke stimulování hodnotících schopností žáků.

Proces výuky postupně přecházel v sociálně integrační vyučovací styl, což umožnilo nové postoje k práci jak žáků, tak především učitele. Evaluační procesy jsou v tomto vyučovacím stylu chápány jako stimulující a dynamické prvky výuky samotné.

Sociokulturní sdělení jsou vždy závislá na době, ve které vznikají, sama tato sdělení ovlivňují dobu, ve které jsou používána, v ní se ukotvují, a jako ona se vyvíjejí v čase a prostoru. Cesta, kterou jsem pro svoji výuku zvolila, se orientovala na rozvoj vizuální gramotnosti, rozvoj kritického myšlení, rozvoj osobnosti žáků v jeho strukturálních vazbách.

Uvědomuji si samozřejmě, že modely výuky a reflexe jejich realizace, které v předložené práci uvádím, nemohou být „vzorem, či dokonce „návodem“ k napodobení, ale spíše možnou inspirací a vyzváním na cestu, kterou může nastoupit podle svého osobního zaměření každý výtvarný pedagog, který chce zprostředkovat svým pojetím výuky výtvarné výchovy žákům něco skutečně cenného pro život.

## 13. PŘÍLOHY

### 13.1 Seznam grafických zobrazení

23 - Grafické znázornění č. 1 - – grafické znázornění systému myšlení v edukačním alosterickém modelu výuky – *převzato z článku Giordano: Leçon dite "d'adieu", <http://pedagopsy.eu/giordan2.html>* (GIORDAN, 2018)

25 - Grafické znázornění č. 2 – grafické znázornění metody objevování – *převzato z* (MAŇÁK, a další, 2003 str. 113)

33 - Grafické znázornění č. 3 – grafické znázornění procesu kontinuálního hodnocení (KOLÁŘ, a další, 2009 str. 12)

34 - Grafické znázornění č. 4 – grafické znázornění celistvosti vyučovacího procesu – *převzato z* (SKALKOVÁ, 1999 str. 110)

36 - Grafické znázornění č. 5 – grafické znázornění rekonstrukce Bloomovy taxonomie vyučovacích cílů – *převzato z* (HUDECOVÁ, 2014 str. 277)

70 - Grafické znázornění č. 6 – znázornění základních kategorií všech klasifikačních stupňů ve všech ročnících najednou – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

70 - 71 - Grafické znázornění č. 7 - ( jedná se o grafická znázornění 6. až 9. třída – chlapci a dívky výtvarné a studijní třídy dohromady)– znázornění základních kategorií všech klasifikačních stupňů v jednotlivých ročnících samostatně, rozdělené na grafické znázornění jednotlivých kategorií základního kódování u dívek a u chlapců rozděleně v jednotlivých ročnících – 6.až 9. třída, školní rok 2011-2012, jednotlivá zobrazená kritéria určuje přiložená legenda

72 - Grafické znázornění č. 8 - grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

73 - Grafické znázornění č. 9 – grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012

76 - Grafické znázornění č. 10 a č. 11 – grafické znázornění nově vzniklých kategorií a subkategorií všech získaných výstupů – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012, porovnání % váhy v jednotlivých ročnících. Následná grafická zobrazení ukazují váhu jednotlivých kategorií a subkategorií z pohledu žáků.

77 - Grafické znázornění č. 12 – porovnání základních kategorií a subkategorií vygenerovaných v programu Maxqda ve všech ročnících chlapci x dívky školní rok 2011-2012

- 78 - Grafické znázornění č. 13 – porovnání základních kategorií vygenerovaných v programu Maxqda ve všech ročnících – 6. až 9. třída, školní rok 2011-2012
- 82 - Grafické znázornění č. 14 – základní myšlenková mapa výstupů školního roku 2011-2012 – jejich vzájemné vztahy
- 100 - Grafické znázornění č. 15 - Různá úroveň žáků, přicházejících ke zkouškám a žáků přijatých
- 115 - Grafické znázornění č. 16 – myšlenková mapa projektu Portrét
- 126 - Grafické znázornění č. 17 – myšlenková mapa získaných kategorií a subkategorií metodicko- tematické řady Portrét
- 127 - 128 - Grafické znázornění č. 18, č. 19, č. 20 – myšlenková mapa získaných kategorií a subkategorií metodicko- tematické řady PORTRÉT. Posloužilo pro rozřídění důležitosti jednotlivých kategorií a subkategorií vygenerovaných v PC programu Maxqda.
- 135 - Grafické znázornění č. 21 – grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady PORTRÉT, školní rok 2013/2014
- 136 - Grafické znázornění č. 22 - grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko - tematické řady PORTRÉT, školní rok 2014/2015
- 137 - Grafické znázornění č. 23 – grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady PORTRÉT, školní rok 2015/2016
- 139 - Grafické znázornění č. 24 a 25 - grafické znázornění jednotlivých kategorií – vizuální porovnání chlapci x dívky metodicko- tematické řady PORTRÉT, všechny tři sledované školní roky v osmých třídách.
- 140 - Grafické znázornění č. 26 - porovnání celkové situace rozložení jednotlivých situací metodicko- tematické řady Portrét
- 144 - Grafické znázornění č. 27 – myšlenková mapa získaných kategorií a subkategorií metodicko- tematické řady projektu Portrét
- 152 - Grafické znázornění č. 28 - dynamika edukačního procesu
- 171 - Grafické znázornění č. 29 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy
- 172 - Grafické znázornění č. 30 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka

176 - Grafické znázornění č. 31 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka.

177 - Grafické znázornění č. 32 - ukazuje rozložení kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.

180 - Grafické znázornění č. 33 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2013/2014 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy.

181 - Grafické znázornění č.34 – oblast subkategorií pro školní rok 2013/2014 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

184 - Grafické znázornění č.35 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném šestém ročníku školního roku 2013/2014, obě šesté třídy

184 - Grafické znázornění č. 35A – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném sedmém ročníku školního roku 2013/2014, obě sedmé třídy

185 - Grafické znázornění č. 36 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném osmém ročníku školního roku 2013/2014, obě skupiny v osmé třídě

185 - Grafické znázornění č. 37 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném devátém ročníku školního roku 2013/2014, obě deváté třídy

187 - Grafické znázornění č. 38 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

188 - Grafické znázornění č. 39 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka

192 - Grafické znázornění č. 40 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2014/2015 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka.

193 - Grafické znázornění č. 41 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy

198 – Grafické znázornění č. 42 – myšlenková mapa ukazuje oblast kategorií a subkategorií pro školní rok 2014/20145 v jejich vzájemných vztazích ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku výtvarné výchovy

201 – opakovaně- Grafické znázornění č. 38 na str. 187 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách studijních a třídách s rozšířenou výukou výtvarné výchovy

203 - Grafické znázornění č. 43 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném šestém ročníku školního roku 2014/2015, obě šesté třídy

203 - Grafické znázornění č. 44 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném sedmém ročníku školního roku 2014/2015, obě sedmé třídy

204 - Grafické znázornění č. 45 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném osmém ročníku školního roku 2014/2015, obě osmé třídy

204 - Grafické znázornění č. 46 – ukazuje porovnání subkategorií ve sledovaném devátém ročníku školního roku 2014/2015, obě skupiny v deváté třídě

206 - Grafické znázornění č. 47 – porovnává celkově výsledky studijních a výtvarně zaměřených tříd po oba sledované školní roky od všech respondentů celkem.

209 - Grafické znázornění č. 48, 49, 50 – porovnává posuny v preferencích jednotlivých subkategorií ve sledovaných školních letech.

210 - Grafické znázornění č. 51, 52, 53 – porovnává posuny v preferencích jednotlivých subkategorií ve sledovaných školních letech.

216 - Grafické znázornění č. 54 – ukazuje počáteční určení základního výběru pro výzkumnou metodu - dotazník

217 - Grafické znázornění č. 55 – ukazuje výběr základního vzorku výběru pro výzkumnou metodu - dotazník

221 - Grafické znázornění č. 56 – zaměřenost na rozvoj

222 - Grafické znázornění č. 57 - ukazuje frekventovanost jednotlivých kategorií v oblasti kritérií

227 - Grafické znázornění č. 58 - % návratnost odpovědí na elektronický dotazník

229 - Grafické znázornění č. 59 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné délka praxe

229 - Grafické znázornění č. 60 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk

229 - Grafické znázornění č. 61 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk a délka praxe – porovnání

- 230 - Grafické znázornění č. 62 – % znázornění uveřejnění klasifikačního řádu a pravidla hodnocení na stránkách základních škol ve školním roce 2013/2014
- 233 - Grafické znázornění č. 63 – oblast rozvoje – rozložení kategorií – pohled učitele
- 235 - Grafické znázornění č. 64 – Metody a formy výuky – rozložení kategorie – pohled učitele
- 236 - Grafické znázornění č. 65 – Metody a formy výuky – rozložení kategorie – pohled učitele-  
procentuální rozložení kategorie
- 239 - Grafické znázornění č. 66 – Kritéria hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele-  
procentuální rozložení
- 243 - Grafické znázornění č. 67 a č. 68 – typy hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele-  
procentuální rozložení, souhrnné znázornění, č. 26 - váha, č. 27 - %
- 245 - Grafické znázornění č. 69 – typy hodnocení – rozložení kategorie – pohled učitele-  
rozložení váhové jednotlivých položek v kategorii váhových typů hodnocení
- 246 - Grafické znázornění č. 70 – procentuální znázornění odpovědi četnost hodnocení
- 249 - Grafické znázornění č. 71 – vizualizace rozložení % váhy jednotlivých výroků týkající se  
sledované kategorie
- 268- Grafické znázornění č. 72 - vizualizace rozložení jednotlivých kategorií a subkategorií  
získaných z axiálního kódování
- 269 – Grafické znázornění č. 73 - vizualizace rozložení strategie řešení problému v edukačním  
procesu zaměřeném na řešení problémové úlohy metodou BOV v řešeném vyučovacím procesu  
zkoumaném v této dizertační práci. Vzniku grafického znázornění pomohla struktura  
vyučovacího a učebního procesu (MAŇÁK, a další, 2003 str. 31)
- 270 – Grafické znázornění č. 74 - vizualizace rozložení strategie hodnotících situací  
v edukačním procesu zaměřeném na řešení problémové úlohy metodou BOV u tříd s rozšířenou  
časovou dotací
- 271 - Grafické znázornění č. 75 - vizualizace rozložení strategie hodnotících situací  
v edukačním procesu zaměřeném na řešení problémové úlohy metodou BOV u tříd s běžnou  
časovou dotací

## 13.2 Seznam tabulek

- 26 - Tabulka č. 1 – čtyři kroky badatelského přístupu – *převzato z* (BADATELÉ.cz, 2013 str. 30)
- 36 - Tabulka č. 2 – tabulka po rekonstrukci Bloomovy taxonomie vyučovacích cílů – *převzato z* (HUDECOVÁ, 2014 str. 277)
- 39 - Tabulka č. 3 – tabulka - podrobnější členění kognitivních procesů v revidované taxonomii ukazuje následující tabulka převzatá z článku J. Vávry, *převzato z* (Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání, 2011) *in* Anderson&Krathwohl 2001, str. 31 s původními příklady
- 43 - Tabulka č. 4 – tabulka - klasifikaci diskurzu, která je založena na třech dimenzích signifikace a třech fázích akce: *převzato [* (DOUBRAVOVÁ, 2002, 2008 str. 23)].
- 63 - Tabulka č. 5 - tabulka s počtem respondentů a s počtem získaných odpovědí na otázku obsah klasifikačních stupňů a obecně rozepsáno: Jak by se mělo, hodnotil ve výtvarné výchově?
- 67 - Tabulka č. 6 - kritéria hodnocení podle žáků, číslice – třída / Ch nebo D – pohlaví žáka / číslice – klasifikační stupeň
- 75 - Tabulka č. 7 - tabulka s názvy získaných nadřazených kategorií a jejich subkategorií
- 78 - Tabulka č. 8 - tabulka nejreflektovanějších kódů v pořadí procentuální bodové váhy
- 80 - Tabulka č. 9 - tabulka nejreflektovanějších kódů v pořadí procentuální bodové váhy doplněná v jednotlivých subkategoriích o jejich obsahy
- 80- Tabulka č. 10 - obsah vyvozených základních kritérií pro klasifikační stupeň 1
- 96 - Tabulka č. 11 – obsah jednotlivých rozvíjených oblastí v ŠVP na domovské základní škole
- 117 - Tabulka č. 12 - velikost výzkumného vzorku projektové metody – téma PORTRÉT
- 125 - Tabulka č. 13 - seznam kategorií a subkategorií vyplývající z otevřeného kódování – projekt PORTRÉT
- 131 - Tabulka č. 14 – seznam kategorií a subkategorií, jejich číselné pořadí podle tabulky č. 7, porovnání preferencí jednotlivých kategorií a subkategorií ve sledovaných školních letech u osmých tříd.
- 132 - Tabulka č. 15 – Srovnáním hodnotové váhy nejpreferovanějších kategorií a subkategorií před porovnáním pro vizualizaci získaných výsledků vycházející z tabulky č. 14 na str. 131
- 148 - Tabulka č. 16 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel
- 153 - Tabulka č. 17 – porovnání činností žáka/pedagoga ve výukovém procesu výtvarné výchovy
- 160 - Tabulka č. 18 – velikost výzkumného vzorku ve školním roce 2013-2014



- 162 - Tabulka č. 19 – v elikost výzkumného vzorku ve školním roce 2014-2015
- 168 - Tabulka č. 20 – seznam kategorií a subkategorií, od nejfrekventovanějších kategorií a subkategorií z pohledu žáků/žákyň a jejich pojmový obsah v jednotlivých ročnících ve sledovaných školních letech
- 170 - Tabulka č. 21 – subkategorií, jejich číselné pořadí je uváděno podle tabulky č. 13 na str. 125, porovnání % preferenčních bodů jednotlivých kategorií a subkategorií ve sledovaných školních letech 2013-2014/2014-2015, již bez subkategorií 7 a 14.
- 173 - Tabulka č. 22 - tabulka ukazuje šest vygenerovaných subkategorií, které se objevily u studijních tříd ve školním roce 2013/2014
- 178 - Tabulka č. 23 – tabulka ukazuje šest vygenerovaných subkategorií, které se objevily u výtvarně zaměřených tříd ve školním roce 2013/2014
- 182 – opět Tabulka č. 23 ze str. 178
- 183 – opět Tabulka č. 22 ze str. 173
- 186 - Tabulka č. 24 – ukazuje obsah odpovědí za školní rok 2014/2015 v jednotlivých třídách druhého stupně.
- 189 - Tabulka č. 25 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň ve třídách zaměřených na rozšířenou výuku matematiky a českého jazyka
- 194 - Tabulka č. 26 – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň v obou sledovaných skupinách
- 200 – opět Tabulka č. 24 ze strany 186
- 202 - Tabulka č. 27 (20) – oblast subkategorií pro školní rok 2014/2015 ukazuje preferenční orientovanost žáků/žákyň v obou sledovaných skupinách
- 207 – opět Tabulka č. 13 ze str. 125 - seznam kategorií a subkategorií vyplývající z otevřeného kódování – projekt Portrét
- 211 - Tabulka č. 28 – oblast hodnotících kritérií za školní roky 2013/2014 a 2014/2015
- 212 - Tabulka č. 29 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel
- 221 - Tabulka č. 30 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné praxe a věk
- 221 - Tabulka č. 31 – četnost odpovědí z dotazníků pro studenty MŠ
- 222 - Tabulka č. 32 – výpis jednotlivých odpovědí k otázce č. 5 a č. 8 - Jaká základní kritéria v hodnocení používáte? Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně 1, 2, 3, 4, 5 na základní škole?

- 223 - Tabulka č. 33 - výpis jednotlivých odpovědí k otázce č. 6 - Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi? Uveďte pořadí (od 1- nejčastěji do 8 – vůbec) - zde bylo potřeba vysvětlit jednotlivé typy hodnocení, pedagogové jejich obsah z většinou neznali.
- 227 - Tabulka č. 34 – charakteristika výzkumného vzorku podle počtu získaných vyplněných dotazníků
- 227 - Tabulka č. 35 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné, na kterém stupni základní školy odpovídající pedagog vyučuje, vzorek je vyšší než celkový počet došlých dotazníků, jelikož někteří pedagogové vyučují na obou stupních ZŠ, 6x jsem obdržela odpověď na počet pedagogů na dané ZŠ (1x telefonicky doplněno, 2x doplněno po návštěvě na ZŠ, 2x zjištěno na internetových stránkách, 1x nezjištěno), 3x vyučující na obou stupních ZŠ
- 228 - Tabulka č. 36 – charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné věk, délka praxe, počet žáků navštěvující ZŠ, stupeň vzdělání
- 229 - Tabulka č. 37 - charakteristika výzkumného vzorku podle proměnné délka praxe
- 232 - Tabulka č. 38 – charakteristika nejčastější odpovědi respondentů na tuto otázku a jejich frekvence
- 234 - Tabulka č. 39 – charakteristika výzkumného vzorku podle metod a forem výuky – pohled pedagoga
- 238 - Tabulka č. 40 – charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení-pohled učitele
- 240 - Tabulka č. 41 – porovnání kategorie metody a formy a kategorie kritéria hodnocení
- 241 - Tabulka č. 42 – charakteristika výzkumného vzorku podle typů hodnocení -pohled učitele – váha jednotlivých typů hodnocení u jednotlivých respondentů + celková váha
- 242 - Tabulka č. 43 – charakteristika výzkumného vzorku podle typů hodnocení - pohled učitele – váha jednotlivých typů hodnocení u jednotlivých respondentů + celková váha – otočená škálová váha jednotlivých typů hodnocení
- 247 - Tabulka č. 44 – ukazuje počet odpovědí získaných z navracených doplněných dotazníků.
- 248 - Tabulka č. 45 – ukazuje počet odpovědí získaných z navracených doplněných dotazníků, a to i v jejich procentuální váze
- 252 - Tabulka č. 46 - srovnání metod vyučování, hodnotících kritérií a způsobu hodnocení
- 253 - Tabulka č. 47 – charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení-pohled učitele
- 256 - Tabulka č. 48 - charakteristika výzkumného vzorku podle kritérií hodnocení v jednotlivých klasifikačních stupních - pohled učitele

- 257 - Tabulka č. 49 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.
- 259 - Tabulka č. 50 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech.
- 260 – opět Tabulka č. 22, str. 173 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel
- 274 - opět Tabulka č. 16, str. 148 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel
- 274 – opět Tabulka č. 28, str. 211 – oblast hodnotících kritérií za školní roky 2013/2014 a 2014/2015
- 275 – opět Tabulka č. 29, str. 212 – porovnání kritérií hodnocení žák x učitel
- 276 - opět Tabulka č. 49, str. 257 – porovnání jednotlivých výstupů v nejpreferovanějších základních pojmech, váhové hodnoty jsou uváděny v procentuálních bodech

### 13.3 Seznam fotografické dokumentace

92 – 96 – obrazová dokumentace, která je součástí tabulky č. 11 je tedy nečíslovaná, obsahuje obsah jednotlivých rozvíjených oblastí v ŠVP na domovské základní škole

103 - Obrazová dokumentace č. 1., č. 2, č. 3 - dívka, školní rok 11/12, 9. třída

104 - Obrazová dokumentace č. 4, dívka, školní rok 11/12, 9. třída

104 - Obrazová dokumentace č. 5, dívka, školní rok 11/12, 9. třída, doplněná slovním vysvětlením koláže

105 - Obrazová dokumentace č. 6, chlapec, školní rok 11/12, 9. třída, doplněná slovním vysvětlením koláže

105 - Obrazová dokumentace č. 7, dívka, školní rok 11/12, 9. třída

106 - Obrazová dokumentace č. 8, dívka, školní rok 16/17, 9. třída

106 - Obrazová dokumentace č. 9, stejná dívka, školní rok 16/17, 9. třída

107 - Obrazová dokumentace č. 10, stejná dívka, školní rok 16/17, 9. třída

107 - Obrazová dokumentace č. 11, školní rok 15/16, Plenér 2016

116 - Obrazová dokumentace č. 12, č. 13 - dívka, 8. třída, školní rok 15/16

116 - Obrazová dokumentace č. 14 – dívka, 8. třída, školní rok 2017/2018

116 - Obrazová dokumentace č. 15 – dívka, 8. třída, školní rok 2017/2018

122 - Obrazová dokumentace č. 16 - dívka, 13. let, školní rok 2011/2012, portrét dotek – kresba pomocí uhlového papíru a vlastní fotografie. Žáci nejsou ovlivněni strachem, vycházejícího z faktu, že neumí nakreslit portrét a že se shodí a budou trapní. Velmi brzy zjistí, že je technologie kresby neomezuje a soustředí se na hledání vnitřní obsahové roviny vizuálního obrazu, jehož postupná rekonstrukce i s vnitřním obsahem jim pomáhá postupně strukturovat vizuální gramotnost, která je potřebná, spíše nutná pro rozklíčení budoucích vizuálních obrazů, které je budou celý život obklopoovat.

155 - Obrazová dokumentace č. 17 – chlapec, 8. třída, školní rok 2017/2018

199 - Obrazová dokumentace č. 18 – chlapec, 6. třída, školní rok 2012/2013, rekonstrukce obrazu podle písemného popisu vytvořeného spolužákem/spolužačkou. Fotografická koláž podle popisu na dílo Joaquína Sorolla, (PIJOAN, 2000 str. 147)

215 - Obrazová dokumentace č. 19 – dívka, 9. třída, školní rok 2011/2012, obrazové vyjádření obsahu slova

226 - Obrazová dokumentace č. 20 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen

236 - Obrazová dokumentace č. 21 – (ŽÁK, 2012 str. 5)

242 - Obrazová dokumentace č. 22 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 6. Jaké typy hodnocení používáte ve své praxi?

246 - Obrazová dokumentace č. 23 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 7. Jak často v průběhu práce hodnotíte, v komentáři u pojmu často upřesněte četnost?

247 - Obrazová dokumentace č. 24 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku 9. Jak by se měly podle Vás hodnotit výsledky ve výtvarné výchově?

253 - Obrazová dokumentace č. 25 – sken dotazníku z internetových stránek pomocí Print Screen na otázku č. 8. Jaká kritéria by měla být pro jednotlivé klasifikační stupně?

## Citovaná literatura

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002.** *Rituál, umění a výchova*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. Sv. 83. ISBN 80-210-3029-1.
- BACON, Roger. 2010.** *O znacích, De signis*. [překl.] Martin POKORNÝ. Praha : OIKOYMENH, 2010. ISBN 978-80-7298-315-5.
- BADATELÉ.cz, Tým projektu. 2013.** Průvodce pro učitele badatelsky orientovanou výukou . [Online] 2013.  
[https://www.zsmltu.cz/dum/BOV/BOV/DATA/01\\_PRUVODCE\\_PRO\\_UCITELE/00\\_PR%D9VODCE\\_CELA\\_KNIHA/01\\_Pruvodce\\_pro\\_ucitele.pdf](https://www.zsmltu.cz/dum/BOV/BOV/DATA/01_PRUVODCE_PRO_UCITELE/00_PR%D9VODCE_CELA_KNIHA/01_Pruvodce_pro_ucitele.pdf). ISBN 978-80-87905-02-9.
- BARTHES, Roland. Mytologie.** [překl.] Josef FULKA. Praha : DOKOŘÁN, 2. vydání. ISBN 978-80-7363-359-2.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. 2006/2007.** Kritéria hodnocení žáků 5. *Učitelské listy/ nezávislý měsíčník roč. 14.* 2006/2007, 5, stránky 9-10; ; ISSN 1210-7786.
- BERTRAND, Yves. 1998.** *Soudobé teorie vzdělávání*. [překl.] Oldřich SELUCKÝ. Praha : PORTÁL, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BOUŠOVÁ, Alena a TOMEK, Karel. 2000.** Návrh řádu hodnocení žáka. *Učitelské noviny ( 103).* 2000, Sv. 103, 25, stránky 19-20; ISSN 0139-5718.
- BRANDON, Royal. 2016.** *Principy kritického myšlení*. [překl.] Karolína KVAPILOVÁ. Praha : Euromedia Group, a.s. - Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- BRINCK, Ingar. 2007.** Situated Cognition, Dynamic Systems, and Art:On Artistic Creativity and Aesthetic Experience, 9(2), 407-431. <http://www.janushead.org/9-2/brinck.pdf>. [Online] 2007. <http://www.janushead.org/9-2/brinck.pdf>.
- BRÜKNEROVÁ, Karla. 2011.** *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.
- BURTON, Craeme a JIRÁK, Jan. 2001.** *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister& Principal, 2001. Kniha vychází za podpory nadace Open Society Fund, Praha a CUE Press, Budapešť. ISBN 80-85947-67-6.
- BUTLER, Jason A. 2015.** *Archetypová psychoterapie*. [překl.] kristýna ČERNÁ a Jan ČERNÝ. Brno : Emitos, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87171-47-9.
- BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří. 2014.** Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika; ISSN 2336-2189 (online)*. 2014, 3, stránky 227-242.

**CAMPBELL, Joseph. 2017.** *Tisíc tváří hrdiny*. [překl.] Hana ANTONÍNOVÁ. Praha : Argo, 2017. Sv. 22. ISBN 978-80-257-2184-1.

**CIKÁNOVÁ, K., FULKOVÁ, M., HAZUKOVÁ, H., ROESELLOVÁ, V., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. 1998.** *Výtvarná výchova a její teorie: v českých zemích ve světových kontextech*. místo neznámé : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1998. ISBN 80- 86039-70-6.

**ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. 2001.** *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s.r.o, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

**ČAPEK, Robert. 2005.** Klasifikace na základní škole II, jak ji chápou žáci. *Moderní vyučování 11: časopis pro nové programy v českém základním školství; ISSN 1211-6858*. 2005, 4, stránky 6-7.

**ČERVENKOVÁ, Iva. 2013.** *Výukové metody a organizace vyučování, Studijní opora k inovovanému předmětu: Strategie výuky*. Ostrava : OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ,, 2013. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/29.0006. ISBN 978-80-7464-238-8.

**ČÍHALOVÁ, Eva a MAJER, Ivo. 1997.** *Klasifikace a slovní hodnocení, zkušenosti z praxe na ZŠ. Škola 21, Nové trendy*. místo neznámé : Agentura STROM, 1997. Sv. 2. ISBN 80-901954-6-6.

*Čím může být výtvarná výchova prospěšnému vzdělávání.* **VANČÁT, Jaroslav. 2014.** [editor] Věra UHL SKŘIVANOVÁ. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2014. Pedagogika umění- umění pedagogiky. stránky 87-100. ISBN 978-80-7414-663-3.

**DEWEY, John a SINGULE, František. 1990.** *Americká pragmatická pedagogika*. [překl.] František Singule. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.

*Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání.* **SLAVÍK, Jan, a další. 2015.** [editor] Iva Stuchlíková & Tomáš Janík. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA BRNO, 2015. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. ISBN 978-80-210-7884-0.

**DOSTÁL, Jiří. 2015.** Badatelsky orientovaná výuka : pojetí, podstata, význam a přínosy. *researchgate.net/publication/278406065*. [Online] 2015.

[https://www.researchgate.net/publication/278406065\\_Badatelsky\\_orientovana\\_vyuka\\_pojeti\\_podstata\\_vyznam\\_a\\_prinosy/download](https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy/download). ISBN 978-80-244-4393-5 [váz.].

**DOUBRAVOVÁ, Jarmila. 2002, 2008.** *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha : PORTÁL, s. r. o., Vyd. 2, 2002, 2008. ISBN 978-80-7367-493-9.

**ECO, Umberto. 2012.** *Od stromu k labyrintu*. [překl.] Zora OBSTOVÁ, a další. Praha : ARGO, 2012. ISBN 978-80-257-0305-2.

- . **2009.** *Teorie sémiotiky*. [překl.] Milan DORAZIL. Praha : ARGO, Vyd.2., 2009. ISBN 978-80-257-0157-7.
- EDUin. 2016.** Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení. *EDUin*. [Online] EDUin, 12 2016. <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>.
- ELIADE, Mircea. 1993, 2009.** *Mýtus o věčném návratu; Archetypy a opakování*. [překl.] Eva STREBINGEROVÁ. Praha : OIKOYMENH, 2., opr. vyd., 1993, 2009. ISBN 978-80-7298-388-9.
- . **1998.** *Mýty, sny a mystéria*. [překl.] Jiří VÍZNER. Praha : OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-63-1.
- . **2004.** *Obrazy a symboly, Esej o magicko- náboženských symbolech*. [překl.] Barbora ANTONOVÁ. Brno : COMPUTER PRESS, 2004. ISBN 80-722-6902-X.
- FELCMANOVÁ, Lenka. 2015-2018.** Formativní hodnocení, 4.6.2.2. *Katalog podpůrných opatření*. [Online] UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta, 2015-2018. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/hodnoceni/4-6-2-2-formativni-hodnoceni/>. neuváděno.
- FIALOVÁ, Hana, a další. 2004.** *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky, 2. vydání*. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ, Pedagogická fakulta MU v Brně, 2004. ISBN 80-210-2798-3.
- FIŠEROVÁ, Zuzana. 2015.** Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 2015. Doktorský studijní program, Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova, Školitel: Doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.. neuváděno.
- FULKOVÁ, Marie. 2008.** *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : H&H Vyšehradská, 2008. Publikace je určena k vzdělávacím účelům. ISBN 978-80-7319-076-7.
- . **2002.** Když se řekne vizuální gramotnost. [editor] Lenka Odborný r.: KITZBERGEROVÁ a Helena Výkonný r.: JUSTOVÁ. *Výtvarná výchova 4*; 2002, 4, stránky 12-14; ISSN 1210-3691.
- . **2006.** Když se řekne... identita v moderním a postmoderním kontextu. *Výtvarná výchova (46)*. 2006, 2, stránky 8-10; ISSN 1210-3691.
- . **2009.** Vše v jednom, Metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha. *Výtvarná výchova*. 2009, 2-3, stránky 4-8; ISSN 1210-3691.



- FULKOVÁ, Marie, a další. 2013.** *Galerijní a muzejní animace*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové muzeum Praha, 2013. ISBN UK: 978-80-7290-700-7; ISBN UPM: 978-80-7101-127-09.
- GALAJDOVÁ, Katarina. 2010.** O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. *Výtvarná výchova (50)*. 2010, Sv. 50, 1, stránky 17-21; ISSN 1210-3691.
- GAVORA, Peter. 2007.** *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UNIVERZITA KOMENSKÉHO BRATISLAVA, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.
- . 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : PAIDO, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Petr. 2008.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava : UNIVERZITA KOMENSKÉHO BRATISLAVA, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GIORDAN, André. 2018.** Leçon dite "d'adieu". *PedagoPsy.eu*. [Online] prosinec 2018. <http://pedagopsy.eu/giordan2.html>.
- GOMBRICH, Ernst Hans. 1985.** *Umění a iluze, Studie o psychologii obrazového znázorňování*. [překl.] Miroslava TŮMOVÁ. Praha : ODEON, 1985. ISBN neuvedeno.
- GOODMAN, Nelson. 2006.** Jazyk umění, nástin teorie symbolů. [Online] 2006. [https://monoskop.org/images/0/0b/Goodman\\_Nelson\\_Jazyky\\_umeni.pdf](https://monoskop.org/images/0/0b/Goodman_Nelson_Jazyky_umeni.pdf). ISBN neuvedeno.
- GRAHAM, Gordon. 2000.** *Filozofie umění*. [překl.] Jitka ZEHNALOVÁ. Brno : BARRISTER A PRINCIPAL, 2000. ISBN 80-85947-53-6.
- GRIFFITH, James. 2000.** School Climate as Group Evaluation and Group consensus“ Student and Parent Perce. *Elementary School Journal (101)*. 2000, Sv. 101, 1, stránky 35-61; ISSN 0013-5984.
- HAUSENBLAS, Ondřej. 2012.** Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky. *Kritické listy 2012 (1): čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách; ISSN 1214-5823*. 2012, 45, stránky 6-8; ISSN 1214-5823.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jan. 2002.** *Sociologie výchovy a školy*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAWKENS, Terence. 1999.** *Strukturalismus a sémiotika*. [překl.] Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno : nakladatelství HOST ve spolupráci s Ústavem české literatury FF MU, 1999. ISBN 80-86055-62-0.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2018.** (výukové materiály, poskytnuto autorkou). Praha : Hazuková, 2018. neuvedeno.

- HAZUKOVÁ, Helena a DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. 2002.** *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy, Příkladová studie.* Liberec : TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, 2002. ISBN 80-7083-660-1.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. 1986.** *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1986. neuvedeno.
- . **1986.** *Didaktika výtvarné výchovy II.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1986. neuvedeno.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2010.** *Didaktika výtvarné výchovy, tvořivost a výtvarná výchova.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- . **1994.** *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1994. ISBN neuvedeno.
- . **1995.** *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1995. ISBN neuvedeno.
- HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. 2009.** *Dítě, škola a matematika.* Praha : PORTÁL, s.r.o.; 2001, 2009, 2009. ISBN 978-80-7367-397-0.
- HELUS, Zdeněk. 2004.** *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha : PORTÁL, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- . **1988.** Interakce učitel—žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu, STUDIE. *Časopis Pedagogika I.* 1988, Sv. 6/1988- Studie, ISSN 2336-2189, stránky 642-660; ISSN 2336-2189.
- HELUS, Zdeněk, a další. 2011.** *proměny školního vzdělávání a školního hodnocení.* Praha : Asociace Waldorfských školČR, 2011. ISBN 978-80-905222-0-6.
- HENDL, Jan. 2005.** *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace.* Praha : PORTÁL, s r. o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- Hledání vlastní identity pomocí projektů a problémového vyučování ve Vv na 2. stupni ZŠ: projekt "Portrét".* **JIROUŠKOVÁ, Jana. 2013.** [editor] Věra UHL SKŘIVANOVÁ. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, KVK PF, 2013. Pedagogika umění / umění pedagogiky. stránky 137 - 144. ISBN 978-80-7414-582-7.
- HORÁK, František. 1987.** *Hodnocení a klasifikace žáků na základní a střední škole.* Olomouc : KRAJSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV OLOMOUC, Moravské tiskařské závody, 1987. Sv. 27. NEUVEDENO.
- HOUŠKA, Tomáš. 2004/2005.** Slovní hodnocení jako příležitost k zamyšlení. *Učitelské listy: nezávislý měsíčník (12).* 2004/2005, 7, stránky 6-7; ISSN 1210-7786.

- HRUBÁ, Jana. 2004/2005.** Hodnocení žáka ZŠ a SŠ ve škole. *Učitel'ské listy* 12;. 2004/2005, 8, stránky 2-3; ISSN 1210-7786.
- HUDECOVÁ, Dagmar. 2014.** Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*; ISSN 2336-2189 (online). 2014, 3, stránky 274-283.
- CHRÁSTKA, Miroslav. 2007.** *Metody pedagogického výzkumu" základy kvalitativního výzkumu*. Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- INSPEKCE, ČESKÁ ŠKOLNÍ. 1996.** Širší slovní hodnocení na základních školách. *Učitel'ské noviny* (99). 1996, 7, str. 7.
- JŮVA, Vladimír a HŘEBÍČEK, Libor. 1985.** *Teorie Výchovy*. Brno : UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ, 1985. číslo publikace 1111- 4417; 17-033-85.
- JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír ml. 1997.** *Stručné dějiny pedagogiky, 4. rozšířené vydání*. Brno : PAIDO, 1997. neuvedeno.
- JŮVA, Vladimír. 1987.** *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno : UNIVERZITA J/E/PURKYNĚ V BRNĚ, FILOZOFICKÁ FAKULTA, 1987. číslo 55-997-87.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. 2008.** *Dějiny pedagogiky*. Praha : GRADA PUBLUISHING, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KESNER, Ladislav. 1997.** *Vizuální teorie, Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech*. Jinočany : H & H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- KLEIN, Sheri R. 2008.** The Use of Dispositions in Preservice Art Teacher. *National Art Education Association*. 2008, 4, str. 6.
- KOBLÍŽEK, Tomáš. 2009.** Intertextualita. *iLiteratura.cz*. [Online] 21. 5 2009. <http://www.iliteratura.cz/Clanek/24407/intertextualita-genealogie-a-smysl-pojmu>. ISSN 1214-309X.
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. 2009.** *Hodnocení žáků, 2., doplněné vydání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- . 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1511-4.
- KOMENSKÝ, Jan Ámos. 1937.** *Didaktika česká*. [editor] úprava prof. Dr. J. Novák. Praha : I.L. Kober. 5. vydání, 1937. otisk vydání z r. 1892. neuvedeno.
- KOPŘIVA, Pavel. 1993.** Slovní hodnocení. *Ratolest, časopis na podporu zdraví v našich školách*. 1993, 3, stránky 8-10.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. 2008.** *Školní hodnocení žáků a studentů, se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha : PORTÁL, s.r.o., 2008. ISBN 978-7367-314-7.

- KRAMULOVÁ, Daniela. 1996.** Slovní hodnocení versus známky. *Rodina a škola* (43). 1996, 6, str. 11.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2011.** *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD spol.s r.o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- . **2014.** Znamky versus slovní hodnocení. *Učitel'ské noviny (117): týdeník pro učitele a přátele školy; ISSN 0139-5718*. 2014, Sv. 117, 29, str. 12.
- KRIHNAMURTI. 1998, 2000, 2002, 2003, 2006.** *On Education*. Chennai : Krishnamurti Foundation India, Krishnamurti Foundation Trust Ltd, 1998, 2000, 2002, 2003, 2006. ISBN 81-87326-00-X.
- KULIČ, Václav. 1971.** *Chyba a učení*. místo neznámé : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. nezadáno.
- KYRIACOU, Chris. 1996.** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. [překl.] Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Praha : PORTÁL, s r. o., 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2012.** *Antropologie a problémy moderního světa*. [překl.] Jan FULKA. Praha : UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, , 2012. ISBN 978-80-246-2095-5.
- . **2009.** *Mythologica 4, Nahý člověk*. [překl.] Helena BEGUIVINOVÁ. Praha : ARGO, 2009. Sv. 15. ISBN 978-80-257-0059-4.
- LÉVI-STRAUSSE, Claude. 1993.** *Mýtus a význam*. [překl.] Pavel VILIKOVSKÝ. Bratislava : ARCHA, 1993. ISBN 80-7115-052-5.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. 2013.** *Cesty k pedagogickému obratu*. Ostrava : OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ, Pedf, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.
- LUTHER, Martin. 2017.** *Výbor z díla*. [editor] Martin ŽEMLA. [překl.] Ondřej MACEK, a další. Praha : Vyšehrad, 2017. v rámci grantu GA ČR 14-37038G. ISBN 978- 80-7429-909-4.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Štefan. 2003.** *Výukové metody*. Brno : PAIDO, 2003. Publikace grantové agentury ČR v rámci projektu Výukové metody č. 406/0710. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. 2014.** *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Pedagogická fakulta : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, není určeno k tisku, 2014. Další vzdělávání pedagogických pracovníků na ped. FUK0 Praha ( c Z . 1 . 0 7 / 1 . 3 . 0 0 / 1 9 . 0 0 0 2 ). ISBN 978-80-7290-677-2.
- McLUHAN, Marshall. 2011, 2., rev. vydání.** *Jak rozumět médiím, Extenze člověka*. [překl.] Miloš CALDA. Praha : MLADÁ FRONTA, 2011, 2., rev. vydání. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MITCHEL, W. J. T. 1994.** *Picture Theory*. Chicago : UNIVERSITY OF CHICAGO, 1994. ISBN 0-226-53232-1(ppbk).

- MITCHELL, W. J. T. 2016.** *Teorie obrazu*. [překl.] Ondřej HANUS, Lucie CHLUMSKÁ a Andrea PRŮCHOVÁ. Praha : KAROLÍNUM, 2016. ISBN 978-80-246-3202-5.
- MUSIL, Petr. 2000/2001.** Jak na hodnocení žáka? *Učitel'ské listy* 8; ISSN neuvedeno. 2000/2001, 3, str. 7.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996.** *Motivace lidského chování*. Praha : ACADEMIKA, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- . **1995.** *Psychologie osobnosti*. Praha : AKADEMIA, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NELEŠOVÁ, Alena. 2002.** *Pedagogická komunikace*. Olomouc : UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NEVOLOVÁ, Dobromila, MORKES, František a MÁLKOVÁ, Iva.** Čím vysvědčení ještě je. *Lidové noviny* (19). 23, stránky 1-2; ISSN 1214-5823.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. 1993.** Hodnocení školy, učitele a žáka v kontextu našeho školského systému. *Ratolest; časopis pro podporu zdraví v našich školách*. 1993, 1, stránky 8-10, ISSN neuvedeno.
- NOVÁKOVÁ, Jiřina. 2014.** *Aktivizující metody výuky*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 2014. Není určeno pro tisk. ISBN 978-80-7290-649-9.
- OŽUM, Boris. 1998/99.** Prognostická hodnota známok a testovania žiakov. *Komenský* (123). 1998/99, 1/2, stránky 13-15; ISSN neuvedeno, dnes ISSN 0323-0449.
- PELCOVÁ, Naděžda. 2004.** *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, Karolinum, 2004. ISBN 80-246- 0076-5.
- PELIKÁN, Jiří. 2007.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, 2. dotisk 1. vydání*. Praha : KAROLINUM, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. 1970.** *Psychologie dítěte*. [překl.] Eva VYSKOČILOVÁ. Praha : STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1970. č. 94-0-129 a UTEIN č. 0232513.
- PIJOAN, José. 2000.** *Dějiny umění 11*. Praha : EUROMEDIA GROUP - Knižní klub, Balios a Odeon , 2000. str. 143. ISBN 80-242-0449-5.
- Portál, Aktuality, 24.4.2008. 2008.** Co je autentické hodnocení a autentické učení. *PORTÁL*. [Online] PORTÁL, s.r.o, 24. 4 2008.  
<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/81447>.
- PRŮCHA, Jan. 2002.** *Moderní pedagogika*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- . **1996.** *Pedagogická evaluace*. Brno : MASARIKOVAS UNIVERZITA V BRNĚ, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

- . **1995.** *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- . **2015.** *Přehled pedagogiky, vydání čtvrté.* Praha : PORTÁL, s r. o.;2000,2006,2009,2015, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2003.** *Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání.* Praha : PORTÁL, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍKRYLOVÁ, Katarína a (ed.). 2010.** *Vizuální gramotnost.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.
- READ, Herbert. 1967.** *Výchova uměním.* [překl.] Jan CAHA. Praha : ODEON, 1967. Sv. 18. 01-521-67.
- Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. VÁVRA, Jaroslav. 2011.* místo neznámé : at. HRADEC KRÁLOVÉ, 2011. REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY IN CZECH EDUCATION. str. ResearchGate. neuvedeno.
- ROESELOVÁ, Věra. 2001.** *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- SAUSSURE, Ferdinand. 1989, 1996.** *Kurs obecné lingvistiky.* [překl.] František DrSc prof. PhDr. ČERMÁK. Praha : Akademia, nakl Akademie věd České republiky, 1989, 1996. ISBN 80-200- 0560-9.
- Sémiotika, vizuální studia a digitální umění. SVOBODA, Aleš. 2006.* [editor] Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. místo neznámé : Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra výtvarné výchovy, 2006. Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, Sympozium ČS INSEA, . stránky 45-51. ISBN 80-7043-504-6.
- SCHYSTALOVÁ, Šárka. 2007.** *Problémové metody výuky v praktických činnostech na 2. stupni ZŠ. Problémové metody výuky v praktických činnostech na 2. stupni ZŠ.* Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA, Pedagogická fakulta, 2007.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1999.** *Obecná didaktika.* Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- . **2007.** *Obecná didaktika, 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- . **1983.** *Od teorie k praxi vyučování.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. 14-295-83.

- SKUTIL, Martin. 2011.** *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, Jan a ČAPKOVÁ, Dana. 1994.** Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika/4*. XLIV, 1994, 4, stránky 377-388; ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, Jan. 1999.** *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody v praxi*. Praha : PORTÁL, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- . **2012.** Jak na hodnocení. *Artefiletika*. [Online] říjen 2012.  
<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/119-jak-na-hodnoceni-2-serial>.  
neuvedeno.
- . **1993.** *Kapitoly z výtvarné výchovy I*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1993. neuvedeno.
- . **1994.** *Kapitoly z výtvarné výchovy II., hodnota, osobnost, motivace*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1994. neuvedeno.
- . **2006.** O vztazích mezi oborem a jeho teoriemi ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova (46)*. 2006, 4, stránky 2-4; ISSN 1210-3691.
- . **1997.** *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha : KAROLÍNUM, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- . **1994.** Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika (44)*. 1994, 2, stránky 119-128; ISSN 0031-3815.
- SLIVKOVÁ, Michaela. 2000.** Ako pristupujem k slovnému hodnoteniu vo výtvarnej výchove. *Pedagogické rozhľady (9)*. 2000, 2, stránky 24-25; ISSN neuvedeno.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. 1995/96.** Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. *Učitelské listy (3)*. 1995/96, 5, stránky 10-11; UL 1993-2008.
- SPOUSTA, Vladimír. 2001.** Proč rozvíjet vizuální gramotnost? [editor] Eva Minaříková. *Pedagogická orientace; ISSN: 1805-9511 (on-line)*. 2001, Sv. 11, 3, stránky 86- 93.
- STARÝ, Karel. 2005.** Formativní hodnocení: zpráva o mezinárodním semináři OECD. *Pedagogika 55: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově;*. 2005, 4, stránky 394-396; ISSN 0031-3815.
- STRAKOVÁ, Jana. 2006.** Plánování výuky a hodnocení. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství (12)*. 2006, 7, stránky 7-9; ISSN 1211-6858.
- STRAUSS, Anselm a Corbinová, Juliet. 1999.** *Základy kvalitativního výzkumu, postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X (Albert).

- STRUKEN, Marita a CARTWRIGHT, Lisa. 2009.** *Studia vizuální kultury*. [překl.] Lucie VIDMAN a Milan KREUZZIEGER. Praha : PORTÁL, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.
- ŠIMEK, Petr. 2011.** Můžeme slovní hodnocení převádět na klasifikaci známkami? *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*; ISSN 2464-5680. 2011, 3, stránky 24-28.
- ŠKVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára a kol. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : PORTÁL, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠTECH, Stanislav. neuvedeno.** *Škola stále nová*. PRAHA : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, neuvedeno. neuvedeno.
- ŠUMNÝ, Bohumír. 1996.** Škola a známka jsou jedno. *Učitel'ské noviny (99)*. 1996, 8, stránky 5; ISSN nyní 0139-5718.
- Ti, Lu. 1971.** *Popisná báseň o literatuře, v knize TAO (TEXTY STARÉ ČÍNY)*. [překl.] Oldřich KRÁL. Praha : Československý spisovatel, 1971. Sv. 3. 22-093-71.
- TOLLINGEROVÁ, Dana a kol., a. 1986.** *K teorii učebních úloh*. Praha : UNIVERZITA PALACKÉHO, 1986. číslo 14-389-87.
- TOMEK, Karel. 2001.** *OZNÁMENÍ*. Praha : MŠMT, 2001.
- TONUCCI, Francesco. 1991.** *Vyučovat nebo naučit*. [překl.] Stanislav ŠTECH. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TROJAN, Raoul. 1981.** *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově II*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1981. číslo publikace- 1021-1759.
- TUPÝ, Jan. 2005.** Školní vzdělávací programy a hodnocení žáků. *Rodina a škola (9)*. 2005, 9, stránky 15; ISSN 0035-7766.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., a. 2011.** *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv, a. 2007.** *Pedagogika pro učitele, 1. vyd.* Praha : GRADA PUBLICHING, a. s., 2007. SBN 978-80-247-1734-0.
- VANČÁT, Jaroslav. 2003.** *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha : Sdružení MAC, spol. s. r. o., 2003. ISBN 80-86015-90-4.
- . 2000.** *Tvorba vizuálního zobrazení: nozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Nakladatelství Karolinum,, 2000. ISBN 80-7184-975-8..
- VESELÁ, Anna.** Hodnotenie a klasifikácia vo výtvarnej výchove. *Učitel'ské noviny (40)*. 38, str. 12; ISSN neuvedeno.



*Vizuální gramotnost v konceptu sociologie umění - umělecké dílo jako sociální zrcadlo.*

**STĘPNIK, Małgorzata. 2010.** [editor] Katarína PŘIKRYLOVÁ. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. Vizuální gramotnost. stránky 52 - 60. publikace vyšla s finanční podporou České sekce INSEA. ISBN - 978-80-7290-487-7.

**VYGODSKIJ, Lev Semjonovič. 2004.** *Psychologie myšlení a řeči.* [překl.] Jan Průcha a 2004 1970. Praha : PORTÁL, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-943-7.

*Výchova v škole.* **DANEK, Ján. 2008.** Trnava : UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE, 2008. Výchova v pedagogickom vyskume a praxi. stránky 9-18. ISBN 978-80-8105-007-7.

**WIMMER, Michael.** *Linking Culture and Education.* Paris : autor neznámý. Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: A European & International Symposium,. Some general thoughts concerning the impact of arts and cultural education on the; Některé obecné myšlenky týkající se vlivu umění a kulturního vzdělávání.... neuvedeno.

**WOJNAR, Pavel. 1995/96.** Mnoho povyku kolem slovního hodnocení. *Učitel'ské listy 3;* ISSN neuvedeno. 1995/96, 8, str. 17.

**ZORMANOVÁ, Lucie. 2014.** *Obecná didaktika, pro studium a praxi.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

—. **2012.** *Výukové metody v pedagogice, s praktickými ukázkami.* Praha : GRADA PUBLISHING, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

**ŽÁK, Vojtěch. 2012.** Metody a formy výuky, hospitační arch.

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf). [Online] 2012. [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf). ISBN 978-80-87063-61-3.

## Bibliografie

- BABYRÁDOVÁ, Hana. 2002.** *Rituál, umění a výchova*. Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2002. Sv. 83. ISBN 80-210-3029-1.
- BACON, Roger. 2010.** *O znacích, De signis*. [překl.] Martin POKORNÝ. Praha : OIKOYMENH, 2010. ISBN 978-80-7298-315-5.
- BADATELÉ.cz, Tým projektu. 2013.** Průvodce pro učitele badatelsky orientovanou výukou . [Online] 2013.  
[https://www.zsmltu.cz/dum/BOV/BOV/DATA/01\\_PRUVODCE\\_PRO\\_UCITELE/00\\_PR%D9VODCE\\_CELA\\_KNIHA/01\\_Pruvodce\\_pro\\_ucitele.pdf](https://www.zsmltu.cz/dum/BOV/BOV/DATA/01_PRUVODCE_PRO_UCITELE/00_PR%D9VODCE_CELA_KNIHA/01_Pruvodce_pro_ucitele.pdf). ISBN 978-80-87905-02-9.
- BARTHES, Roland. 2007.** *Mytologie*. [překl.] Josef FULKA. Praha : DOKOŘÁN, 2. vydání. ISBN 978-80-7363-359-2.
- BĚLECKÝ, Zdeněk. 2006/2007.** Kritéria hodnocení žáků 5. *Učitelské listy/ nezávislý měsíčník roč. 14.* 2006/2007, 5, stránky 9-10; ; ISSN 1210-7786.
- BERTRAND, Yves. 1998.** *Soudobé teorie vzdělávání*. [překl.] Oldřich SELUCKÝ. Praha : PORTÁL, s. r. o., 1998. ISBN 80-7178-216-5.
- BOUŠOVÁ, Alena a TOMEK, Karel. 2000.** Návrh řádu hodnocení žáka. *Učitelské noviny (103)*. 2000, Sv. 103, 25, stránky 19-20; ISSN 0139-5718.
- BRANDON, Royal. 2016.** *Principy kritického myšlení*. [překl.] Karolína KVAPILOVÁ. Praha : Euromedia Group, a.s. - Ikar, 2016. ISBN 978-80-249-3051-0.
- BRINCK, Ingar. 2007.** Situated Cognition, Dynamic Systems, and Art: On Artistic Creativity and Aesthetic Experience, 9(2), 407-431. <http://www.janushead.org/9-2/brinck.pdf>. [Online] 2007. <http://www.janushead.org/9-2/brinck.pdf>.
- BRÜKNEROVÁ, Karla. 2011.** *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.
- BURTON, Craeme a JIRÁK, Jan. 2001.** *Úvod do studia médií*. Brno : Barrister& Principal, 2001. Kniha vychází za podpory nadace Open Society Fund, Praha a CUE Press, Budapešť. ISBN 80-85947-67-6.
- BUTLER, Jason A. 2015.** *Archetypová psychoterapie*. [překl.] Kristýna ČERNÁ a Jan ČERNÝ. Brno : Emitos, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87171-47-9.
- BYČKOVSKÝ, Petr a KOTÁSEK, Jiří. 2014.** Nová teorie klasifikování kognitivních cílů ve vzdělávání: revize bloomovy taxonomie. *Pedagogika; ISSN 2336-2189 (online)*. 2014, 3, stránky 227-242.

- CAMPBELL, Joseph. 2017.** *Tisíc tváří hrdiny*. [překl.] Hana ANTONÍNOVÁ. Praha : Argo, 2017. Sv. 22. ISBN 978-80-257-2184-1.
- CIKÁNOVÁ, K., FULKOVÁ, M., HAZUKOVÁ, H., ROESELLOVÁ, V., SLAVÍK, J., ŠAMŠULA, P. 1998.** *Výtvarná výchova a její teorie: v českých zemích ve světových kontextech*. místo neznámé : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1998. ISBN 80- 86039-70-6.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. 2001.** *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s.r.o, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. 2005.** Klasifikace na základní škole II, jak ji chápou žáci. *Moderní vyučování 11: časopis pro nové programy v českém základním školství*; ISSN 1211-6858. 2005, 4, stránky 6-7.
- ČERVENKOVÁ, Iva. 2013.** *Výukové metody a organizace vyučování, Studijní opora k inovovanému předmětu: Strategie výuky*. Ostrava : OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ,, 2013. Registrační číslo projektu: CZ.1.07/2.2.00/29.0006. ISBN 978-80-7464-238-8.
- ČÍHALOVÁ, Eva a MAJER, Ivo. 1997.** *Klasifikace a slovní hodnocení, zkušenosti z praxe na ZŠ. Škola 21, Nové trendy*. místo neznámé : Agentura STROM, 1997. Sv. 2. ISBN 80-901954-6-6.
- Čím může být výtvarná výchova prospěšnému vzdělávání.* **VANČÁT, Jaroslav. 2014.** [editor] Věra UHL SKŘIVANOVÁ. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2014. Pedagogika umění- umění pedagogiky. stránky 87-100. ISBN 978-80-7414-663-3.
- DEWEY, John a SINGULE, František. 1990.** *Americká pragmatická pedagogika*. [překl.] František Singule. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-20715-4.
- Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání.* **SLAVÍK, Jan, a další. 2015.** [editor] Iva Stuchlíková & Tomáš Janík. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA BRNO, 2015. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. ISBN 978-80-210-7884-0.
- DOSTÁL, Jiří. 2015.** Badatelsky orientovaná výuka : pojetí, podstata, význam a přínosy. [researchgate.net/publication/278406065](https://www.researchgate.net/publication/278406065). [Online] 2015. [https://www.researchgate.net/publication/278406065\\_Badatelsky\\_orientovana\\_vyuka\\_pojeti\\_podstata\\_vyznam\\_a\\_prinosy/download](https://www.researchgate.net/publication/278406065_Badatelsky_orientovana_vyuka_pojeti_podstata_vyznam_a_prinosy/download). ISBN 978-80-244-4393-5 [váz.].
- DOUBRAVOVÁ, Jarmila. 2002, 2008.** *Sémiotika v teorii a praxi*. Praha : PORTÁL, s. r. o., Vyd. 2, 2002, 2008. ISBN 978-80-7367-493-9.
- ECO, Umberto. 2012.** *Od stromu k labyrintu*. [překl.] Zora OBSTOVÁ, a další. Praha : ARGO, 2012. ISBN 978-80-257-0305-2.

- . **2009.** *Teorie sémiotiky*. [překl.] Milan DORAZIL. Praha : ARGO, Vyd.2., 2009. ISBN 978-80-257-0157-7.
- EDUin. 2016.** Formativní hodnocení je skvělý nástroj pro lepší učení. *EDUin*. [Online] EDUin, 12 2016. <https://www.eduin.cz/clanky/formativni-hodnoceni-je-skvely-nastroj-pro-lepsi-uceni/>.
- ELIADE, Mircea. 1993, 2009.** *Mýtus o věčném návratu; Archetypy a opakování*. [překl.] Eva STREBINGEROVÁ. Praha : OIKOYMENH, 2., opr. vyd., 1993, 2009. ISBN 978-80-7298-388-9.
- . **1998.** *Mýty, sny a mystéria*. [překl.] Jiří VÍZNER. Praha : OIKOYMENH, 1998. ISBN 80-86005-63-1.
- . **2004.** *Obrazy a symboly, Esej o magicko- náboženských symbolech*. [překl.] Barbora ANTONOVÁ. Brno : COMPUTER PRESS, 2004. ISBN 80-722-6902-X.
- FELCMANOVÁ, Lenka. 2015-2018.** Formativní hodnocení, 4.6.2.2. *Katalog podpůrných opatření*. [Online] UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta, 2015-2018. <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/hodnoceni/4-6-2-2-formativni-hodnoceni/>. neuváděno.
- FIALOVÁ, Hana, a další. 2004.** *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky, 2. vydání*. Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ, Pedagogická fakulta MU v Brně, 2004. ISBN 80-210-2798-3.
- FÍŠEROVÁ, Zuzana. 2015.** Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů. *Vizuální gramotnost jako základní soubor kompetencí empirického diváka pro tvorbu a čtení významů kulturních artefaktů*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, katedra výtvarné výchovy, 2015. Doktorský studijní program, Specializace v pedagogice – Výtvarná výchova, Školitel: Doc. PhDr. Marie Fulková Ph.D.. neuváděno.
- FULKOVÁ, Marie. 2008.** *Diskurs umění a vzdělávání*. Praha : H&H Vyšehradská, 2008. Publikace je určena k vzdělávacím účelům. ISBN 978-80-7319-076-7.
- . **2002.** Když se řekne vizuální gramotnost. [editor] Lenka Odborný r.: KITZBERGEROVÁ a Helena Výkonný r.: JUSTOVÁ. *Výtvarná výchova 4*; 2002, 4, stránky 12-14; ISSN 1210-3691.
- . **2006.** Když se řekne... identita v moderním a postmoderním kontextu. *Výtvarná výchova (46)*. 2006, 2, stránky 8-10; ISSN 1210-3691.
- . **2009.** Vše v jednom, Metafora kultury jako textu a jeho intertextová povaha. *Výtvarná výchova*. 2009, 2-3, stránky 4-8; ISSN 1210-3691.

- FULKOVÁ, Marie, a další. 2013.** *Galerijní a muzejní animace*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta a Uměleckoprůmyslové muzeum Praha, 2013. ISBN UK: 978-80-7290-700-7; ISBN UPM: 978-80-7101-127-09.
- GALAJDOVÁ, Katarina. 2010.** O pohybech konceptů ve výtvarné výchově na královéhradeckých školách. *Výtvarná výchova (50)*. 2010, Sv. 50, 1, stránky 17-21; ISSN 1210-3691.
- GAVORA, Peter. 2007.** *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava : UNIVERZITA KOMENSKÉHO BRATISLAVA, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.
- . 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : PAIDO, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Petr. 2008.** *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava : UNIVERZITA KOMENSKÉHO BRATISLAVA, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GIORDAN, André. 2018.** Leçon dite "d'adieu". *PedagoPsy.eu*. [Online] prosinec 2018. <http://pedagopsy.eu/giordan2.html>.
- GOMBRICH, Ernst Hans. 1985.** *Umění a iluze, Studie o psychologii obrazového znázorňování*. [překl.] Miroslava TŮMOVÁ. Praha : ODEON, 1985. ISBN neuvedeno.
- GOODMAN, Nelson. 2006.** Jazyk umění, nástin teorie symbolů. [Online] 2006. [https://monoskop.org/images/0/0b/Goodman\\_Nelson\\_Jazyky\\_umeni.pdf](https://monoskop.org/images/0/0b/Goodman_Nelson_Jazyky_umeni.pdf). ISBN neuvedeno.
- GRAHAM, Gordon. 2000.** *Filozofie umění*. [překl.] Jitka ZEHNALOVÁ. Brno : BARRISTER A PRINCIPAL, 2000. ISBN 80-85947-53-6.
- GRIFFITH, James. 2000.** School Climate as Group Evaluation and Group consensus“ Student and Parent Perce. *Elementary School Journal (101)*. 2000, Sv. 101, 1, stránky 35-61; ISSN 0013-5984.
- HAUSENBLAS, Ondřej. 2012.** Formativní hodnocení je proces, nikoli výsledky. *Kritické listy 2012 (1): čtvrtletník pro čtenářskou gramotnost a kritické myšlení ve školách; ISSN 1214-5823*. 2012, 45, stránky 6-8; ISSN 1214-5823.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jan. 2002.** *Sociologie výchovy a školy*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- HAWKENS, Terence. 1999.** *Strukturalismus a sémiotika*. [překl.] Olga TRÁVNÍČKOVÁ. Brno : nakladatelství HOST ve spolupráci s Ústavem české literatury FF MU, 1999. ISBN 80-86055-62-0.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2018.** (výukové materiály, poskytnuto autorkou). Praha : Hazuková, 2018. neuvedeno.

- HAZUKOVÁ, Helena a DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. 2002.** *Učitelovo rozhodování v situacích výtvarné výchovy, Příkladová studie.* Liberec : TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, 2002. ISBN 80-7083-660-1.
- HAZUKOVÁ, Helena a ŠAMŠULA, Pavel. 1986.** *Didaktika výtvarné výchovy I.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1986. neuvedeno.
- , 1986. *Didaktika výtvarné výchovy II.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1986. neuvedeno.
- HAZUKOVÁ, Helena. 2010.** *Didaktika výtvarné výchovy, tvořivost a výtvarná výchova.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-434-1.
- , 1994. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1994. ISBN neuvedeno.
- , 1995. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1995. ISBN neuvedeno.
- HEJNÝ, Milan a KUŘINA, František. 2009.** *Dítě, škola a matematika.* Praha : PORTÁL, s.r.o.; 2001, 2009, 2009. ISBN 978-80-7367-397-0.
- HELUS, Zdeněk. 2004.** *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha : PORTÁL, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- , 1988. Interakce učitel—žáci a optimalizace výchovně vzdělávacího procesu, STUDIE. *Časopis Pedagogika I.* 1988, Sv. 6/1988- Studie, ISSN 2336-2189, stránky 642-660; ISSN 2336-2189.
- HELUS, Zdeněk, a další. 2011.** *proměny školního vzdělávání a školního hodnocení.* Praha : Asociace Waldorfských školČR, 2011. ISBN 978-80-905222-0-6.
- HENDL, Jan. 2005.** *Kvalitativní výzkum, Základní metody a aplikace.* Praha : PORTÁL, s r. o., 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- Hledání vlastní identity pomocí projektů a problémového vyučování ve Vv na 2. stupni ZŠ: projekt "Portrét".* **JIROUŠKOVÁ, Jana. 2013.** [editor] Věra UHL SKŘIVANOVÁ. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, KVK PF, 2013. Pedagogika umění / umění pedagogiky. stránky 137 - 144. ISBN 978-80-7414-582-7.
- HORÁK, František. 1987.** *Hodnocení a klasifikace žáků na základní a střední škole.* Olomouc : KRAJSKÝ PEDAGOGICKÝ ÚSTAV OLOMOUC, Moravské tiskařské závody, 1987. Sv. 27. NEUVEDENO.
- HOUŠKA, Tomáš. 2004/2005.** Slovní hodnocení jako příležitost k zamyšlení. *Učitelské listy: nezávislý měsíčník (12).* 2004/2005, 7, stránky 6-7; ISSN 1210-7786.

- HRUBÁ, Jana. 2004/2005.** Hodnocení žáka ZŠ a SŠ ve škole. *Učitel'ské listy* 12;. 2004/2005, 8, stránky 2-3; ISSN 1210-7786.
- HUDECOVÁ, Dagmar. 2014.** Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů. *Pedagogika*; ISSN 2336-2189 (online). 2014, 3, stránky 274-283.
- CHRÁSTKA, Miroslav. 2007.** *Metody pedagogického výzkumu" základy kvalitativního výzkumu.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- INSPEKCE, ČESKÁ ŠKOLNÍ. 1996.** Širší slovní hodnocení na základních školách. *Učitel'ské noviny* (99). 1996, 7, str. 7.
- JŮVA, Vladimír a HŘEBÍČEK, Libor. 1985.** *Teorie Výchovy.* Brno : UNIVERZITA J. E. PURKYNĚ, 1985. číslo publikace 1111- 4417; 17-033-85.
- JŮVA, Vladimír a JŮVA, Vladimír ml. 1997.** *Stručné dějiny pedagogiky, 4. rozšířené vydání.* Brno : PAIDO, 1997. neuvedeno.
- JŮVA, Vladimír. 1987.** *Vývoj pedagogického myšlení.* Brno : UNIVERZITA J/E/PURKYNĚ V BRNĚ, FILOZOFICKÁ FAKULTA, 1987. číslo 55-997-87.
- KASPER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana. 2008.** *Dějiny pedagogiky.* Praha : GRADA PUBLUISHING, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KESNER, Ladislav. 1997.** *Vizuální teorie, Současné anglo-americké myšlení o výtvarných dílech.* Jinočany : H & H, 1997. ISBN 80-86022-17-X.
- KLEIN, Sheri R. 2008.** The Use of Dispositions in Preservice Art Teacher. *National Art Education Association.* 2008, 4, str. 6.
- KOBLÍŽEK, Tomáš. 2009.** Intertextualita. *iLiteratura.cz.* [Online] 21. 5 2009. <http://www.iliteratura.cz/Clanek/24407/intertextualita-genealogie-a-smysl-pojmu>. ISSN 1214-309X.
- KOLÁŘ, Zdeněk a ŠIKULOVÁ, Renata. 2009.** *Hodnocení žáků, 2., doplněné vydání.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
- . 2007. *Vyučování jako dialog.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1511-4.
- KOMENSKÝ, Jan Ámos. 1937.** *Didaktika česká.* [editor] úprava prof. Dr. J. Novák. Praha : I.L. Kober. 5. vydání, 1937. otisk vydání z r. 1892. neuvedeno.
- KOPŘIVA, Pavel. 1993.** Slovní hodnocení. *Ratolest, časopis na podporu zdraví v našich školách.* 1993, 3, stránky 8-10.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. 2008.** *Školní hodnocení žáků a studentů, se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha : PORTÁL, s.r.o., 2008. ISBN 978-7367-314-7.

- KRAMULOVÁ, Daniela. 1996.** Slovní hodnocení versus známky. *Rodina a škola* (43). 1996, 6, str. 11.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2011.** *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků, Zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno : MSD spol.s r.o., 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- . **2014.** Znamky versus slovní hodnocení. *Učitel'ské noviny (117): týdeník pro učitele a přátele školy; ISSN 0139-5718*. 2014, Sv. 117, 29, str. 12.
- KRIHNAMURTI. 1998, 2000, 2002, 2003, 2006.** *On Education*. Chennai : Krishnamurti Foundation India, Krishnamurti Foundation Trust Ltd, 1998, 2000, 2002, 2003, 2006. ISBN 81-87326-00-X.
- KULIČ, Václav. 1971.** *Chyba a učení*. místo neznámé : Státní pedagogické nakladatelství, 1971. nezadáno.
- KYRIACOU, Chris. 1996.** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. [překl.] Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Praha : PORTÁL, s r. o., 1996. ISBN 80-7178-965-8.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 2012.** *Antropologie a problémy moderního světa*. [překl.] Jan FULKA. Praha : UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, , 2012. ISBN 978-80-246-2095-5.
- . **2009.** *Mythologica 4, Nahý člověk*. [překl.] Helena BEGUIVINOVÁ. Praha : ARGO, 2009. Sv. 15. ISBN 978-80-257-0059-4.
- LÉVI-STRAUSSE, Claude. 1993.** *Mýtus a význam*. [překl.] Pavel VILIKOVSKÝ. Bratislava : ARCHA, 1993. ISBN 80-7115-052-5.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. 2013.** *Cesty k pedagogickému obratu*. Ostrava : OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ, Pedf, Katedra pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání, 2013. ISBN 978-80-7464-222-7.
- LUTHER, Martin. 2017.** *Výbor z díla*. [editor] Martin ŽEMLA. [překl.] Ondřej MACEK, a další. Praha : Vyšehrad, 2017. v rámci grantu GA ČR 14-37038G. ISBN 978- 80-7429-909-4.
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Štefan. 2003.** *Výukové metody*. Brno : PAIDO, 2003. Publikace grantové agentury ČR v rámci projektu Výukové metody č. 406/0710. ISBN 80-7315-039-5.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. 2014.** *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Pedagogická fakulta : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, není určeno k tisku, 2014. Další vzdělávání pedagogických pracovníků na ped. FUK0 Praha ( c Z . 1 . 0 7 / 1 . 3 . 0 0 / 1 9 . 0 0 0 2 ). ISBN 978-80-7290-677-2.
- McLUHAN, Marshall. 2011, 2., rev. vydání.** *Jak rozumět médiím, Extenze člověka*. [překl.] Miloš CALDA. Praha : MLADÁ FRONTA, 2011, 2., rev. vydání. ISBN 978-80-204-2409-9.
- MITCHEL, W. J. T. 1994.** *Picture Theory*. Chicago : UNIVERSITY OF CHICAGO, 1994. ISBN 0-226-53232-1(ppbk).



- MITCHELL, W. J. T. 2016.** *Teorie obrazu*. [překl.] Ondřej HANUS, Lucie CHLUMSKÁ a Andrea PRŮCHOVÁ. Praha : KAROLÍNUM, 2016. ISBN 978-80-246-3202-5.
- MUSIL, Petr. 2000/2001.** Jak na hodnocení žáka? *Učitel'ské listy* 8; ISSN neuvedeno. 2000/2001, 3, str. 7.
- NAKONEČNÝ, Milan. 1996.** *Motivace lidského chování*. Praha : ACADEMIKA, 1996. ISBN 80-200-0592-7.
- . 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha : AKADEMIA, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- NELEŠOVÁ, Alena. 2002.** *Pedagogická komunikace*. Olomouc : UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
- NEVOLOVÁ, Dobromila, MORKES, František a MÁLKOVÁ, Iva.** Čím vysvědčení ještě je. *Lidové noviny* (19). 23, stránky 1-2; ISSN 1214-5823.
- NOVÁČKOVÁ, Jana. 1993.** Hodnocení školy, učitele a žáka v kontextu našeho školského systému. *Ratolest; časopis pro podporu zdraví v našich školách*. 1993, 1, stránky 8-10, ISSN neuvedeno.
- NOVÁKOVÁ, Jiřina. 2014.** *Aktivizující metody výuky*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 2014. Není určeno pro tisk. ISBN 978-80-7290-649-9.
- OŽUM, Boris. 1998/99.** Prognostická hodnota známok a testovania žiakov. *Komenský* (123). 1998/99, 1/2, stránky 13-15; ISSN neuvedeno, dnes ISSN 0323-0449.
- PELCOVÁ, Naděžda. 2004.** *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE, Karolinum, 2004. ISBN 80-246- 0076-5.
- PELIKÁN, Jiří. 2007.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů, 2. dotisk 1. vydání*. Praha : KAROLINUM, 2007. ISBN 978-80-7184-569-0.
- PIAGET, Jean a INHELDEROVÁ, Bärbel. 1970.** *Psychologie dítěte*. [překl.] Eva VYSKOČILOVÁ. Praha : STÁTNÍ PEDAGOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 1970. č. 94-0-129 a UTEIN č. 0232513.
- PIJOAN, José. 2000.** *Dějiny umění 11*. Praha : EUROMEDIA GROUP - Knižní klub, Balios a Odeon , 2000. str. 143. ISBN 80-242-0449-5.
- Portál, Aktuality, 24.4.2008. 2008.** Co je autentické hodnocení a autentické učení. *PORTÁL*. [Online] PORTÁL, s.r.o, 24. 4 2008.  
<https://nakladatelstvi.portal.cz/nakladatelstvi/aktuality/81447>.
- PRŮCHA, Jan. 2002.** *Moderní pedagogika*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- . 1996. *Pedagogická evaluace*. Brno : MASARIKOVAS UNIVERZITA V BRNĚ, 1996. ISBN 80-210-1333-8.

- . **1995.** *Pedagogický výzkum, uvedení do teorie a praxe.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Ústav pedagogických a psychologických výzkumů, 1995. ISBN 80-7184-132-3.
- . **2015.** *Přehled pedagogiky, vydání čtvrté.* Praha : PORTÁL, s r. o.;2000,2006,2009,2015, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. 2003.** *Pedagogický slovník, 4., aktualizované vydání.* Praha : PORTÁL, s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍKRYLOVÁ, Katarína a (ed.). 2010.** *Vizuální gramotnost.* Praha : UNIVERZITA KARLOVA, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-487-7.
- READ, Herbert. 1967.** *Výchova uměním.* [překl.] Jan CAHA. Praha : ODEON, 1967. Sv. 18. 01-521-67.
- Revidovaná Bloomova taxonomie v českém vzdělávání. VÁVRA, Jaroslav. 2011.* místo neznámé : at. HRADEC KRÁLOVÉ, 2011. REVIDOVANÁ BLOOMOVA TAXONOMIE V ČESKÉM VZDĚLÁVÁNÍ A REVISION OF BLOOM'S TAXONOMY IN CZECH EDUCATION. str. ResearchGate. neuvedeno.
- ROESELOVÁ, Věra. 2001.** *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- SAUSSURE, Ferdinand. 1989, 1996.** *Kurs obecné lingvistiky.* [překl.] František DrSc prof. PhDr. ČERMÁK. Praha : Akademia, nakl Akademie věd České republiky, 1989, 1996. ISBN 80-200- 0560-9.
- Sémiotika, vizuální studia a digitální umění. SVOBODA, Aleš. 2006.* [editor] Vladimíra ZIKMUNDOVÁ. místo neznámé : Západočeská univerzita v Plzni, Fakulta pedagogická, katedra výtvarné výchovy, 2006. Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova, Symposium ČS INSEA, . stránky 45-51. ISBN 80-7043-504-6.
- SCHYSTALOVÁ, Šárka. 2007.** *Problémové metody výuky v praktických činnostech na 2. stupni ZŠ. Problémové metody výuky v praktických činnostech na 2. stupni ZŠ.* Brno : MASARYKOVA UNIVERZITA, Pedagogická fakulta, 2007.
- SKALKOVÁ, Jarmila. 1999.** *Obecná didaktika.* Praha : ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- . **2007.** *Obecná didaktika, 2., rozšířené a aktualizované vydání.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- . **1983.** *Od teorie k praxi vyučování.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. 14-295-83.

- SKUTIL, Martin. 2011.** *Základy pedagogicko - psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, Jan a ČAPKOVÁ, Dana. 1994.** Reflexe učitelské profese: divadlo, dílna a těžký život v pojetí výuky. *Pedagogika/4*. XLIV, 1994, 4, stránky 377-388; ISSN 0031-3815.
- SLAVÍK, Jan. 1999.** *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody v praxi*. Praha : PORTÁL, s.r.o., 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- . **2012.** Jak na hodnocení. *Artefiletika*. [Online] říjen 2012.  
<http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/119-jak-na-hodnoceni-2-serial>.  
neuvedeno.
- . **1993.** *Kapitoly z výtvarné výchovy I*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1993. neuvedeno.
- . **1994.** *Kapitoly z výtvarné výchovy II., hodnota, osobnost, motivace*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarné výchovy, 1994. neuvedeno.
- . **2006.** O vztazích mezi oborem a jeho teoriemi ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova (46)*. 2006, 4, stránky 2-4; ISSN 1210-3691.
- . **1997.** *Od výrazu k dialogu ve výchově*. Praha : KAROLÍNUM, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- . **1994.** Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika (44)*. 1994, 2, stránky 119-128; ISSN 0031-3815.
- SLIVKOVÁ, Michaela. 2000.** Ako pristupujem k slovnému hodnoteniu vo výtvarnej výchove. *Pedagogické rozhľady (9)*. 2000, 2, stránky 24-25; ISSN neuvedeno.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. 1995/96.** Nové přístupy k hodnocení žáků při vyučování. *Učitelské listy (3)*. 1995/96, 5, stránky 10-11; UL 1993-2008.
- SPOUSTA, Vladimír. 2001.** Proč rozvíjet vizuální gramotnost? [editor] Eva Minaříková. *Pedagogická orientace; ISSN: 1805-9511 (on-line)*. 2001, Sv. 11, 3, stránky 86- 93.
- STARÝ, Karel. 2005.** Formativní hodnocení: zpráva o mezinárodním semináři OECD. *Pedagogika 55: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově;*. 2005, 4, stránky 394-396; ISSN 0031-3815.
- STRAKOVÁ, Jana. 2006.** Plánování výuky a hodnocení. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství (12)*. 2006, 7, stránky 7-9; ISSN 1211-6858.
- STRAUSS, Anselm a Corbinová, Juliet. 1999.** *Základy kvalitativního výzkumu, postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno : Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-X (Albert).

- STRUKEN, Marita a CARTWRIGHT, Lisa. 2009.** *Studia vizuální kultury*. [překl.] Lucie VIDMAN a Milan KREUZZIEGER. Praha : PORTÁL, s.r.o., 2009. ISBN 978-80-7367-556-1.
- ŠIMEK, Petr. 2011.** Můžeme slovní hodnocení převádět na klasifikaci známkami? *Člověk a výchova: časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*; ISSN 2464-5680. 2011, 3, stránky 24-28.
- ŠKVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : PORTÁL, s r. o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠTECH, Stanislav. neuvedeno.** *Škola stále nová*. PRAHA : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, neuvedeno. neuvedeno.
- ŠUMNÝ, Bohumír. 1996.** Škola a známka jsou jedno. *Učitel'ské noviny (99)*. 1996, 8, stránky 5; ISSN nyní 0139-5718.
- Ti, Lu. 1971.** *Popisná báseň o literatuře, v knize TAO (TEXTY STARÉ ČÍNY)*. [překl.] Oldřich KRÁL. Praha : Československý spisovatel, 1971. Sv. 3. 22-093-71.
- TOLLINGEROVÁ, Dana a kol., a. 1986.** *K teorii učebních úloh*. Praha : UNIVERZITA PALACKÉHO, 1986. číslo 14-389-87.
- TOMEK, Karel. 2001.** *OZNÁMENÍ*. Praha : MŠMT, 2001.
- TONUCCI, Francesco. 1991.** *Vyučovat nebo naučit*. [překl.] Stanislav ŠTECH. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TROJAN, Raoul. 1981.** *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově II*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Pedagogická fakulta, 1981. číslo publikace- 1021-1759.
- TUPÝ, Jan. 2005.** Školní vzdělávací programy a hodnocení žáků. *Rodina a škola (9)*. 2005, 9, stránky 15; ISSN 0035-7766.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol., a. 2011.** *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-0.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv, a. 2007.** *Pedagogika pro učitele, 1. vyd.* Praha : GRADA PUBLICHING, a. s., 2007. SBN 978-80-247-1734-0.
- VANČÁT, Jaroslav. 2003.** *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha : Sdružení MAC, spol. s r. o., 2003. ISBN 80-86015-90-4.
- . 2000.** *Tvorba vizuálního zobrazení: nozeologický a komunikační aspekt výtvarného umění ve výtvarné výchově*. Praha : UNIVERZITA KARLOVA PRAHA, Nakladatelství Karolinum,, 2000. ISBN 80-7184-975-8..
- VESELÁ, Anna.** Hodnotenie a klasifikácia vo výtvarnej výchove. *Učitel'ské noviny (40)*. 38, str. 12; ISSN neuvedeno.

*Vizuální gramotnost v konceptu sociologie umění - umělecké dílo jako sociální zrcadlo.*

**STĘPNIK, Małgorzata. 2010.** [editor] Katarína PŘIKRYLOVÁ. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. Vizuální gramotnost. stránky 52 - 60. publikace vyšla s finanční podporou České sekce INSEA. ISBN - 978-80-7290-487-7.

**VYGODSKIJ, Lev Semjonovič. 2004.** *Psychologie myšlení a řeči.* [překl.] Jan Průcha a 2004 1970. Praha : PORTÁL, s.r.o., 2004. ISBN 80-7178-943-7.

*Výchova v škole.* **DANEK, Ján. 2008.** Trnava : UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE, 2008. Výchova v pedagogickom vyskume a praxi. stránky 9-18. ISBN 978-80-8105-007-7.

**WIMMER, Michael.** *Linking Culture and Education.* Paris : autor neznámý. Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education: A European & International Symposium,. Some general thoughts concerning the impact of arts and cultural education on the; Některé obecné myšlenky týkající se vlivu umění a kulturního vzdělávání.... neuvedeno.

**WOJNAR, Pavel. 1995/96.** Mnoho povyku kolem slovního hodnocení. *Učitel'ské listy 3;* ISSN neuvedeno. 1995/96, 8, str. 17.

**ZORMANOVÁ, Lucie. 2014.** *Obecná didaktika, pro studium a praxi.* Praha : GRADA PUBLISHING, a. s., 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

—. **2012.** *Výukové metody v pedagogice, s praktickými ukázkami.* Praha : GRADA PUBLISHING, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

**ŽÁK, Vojtěch. 2012.** Metody a formy výuky, hospitační arch.

[http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf). [Online] 2012. [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/11\\_Metody\\_a\\_formy\\_vyuky.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/11_Metody_a_formy_vyuky.pdf). ISBN 978-80-87063-61-3.